WIADOMOŚCI
HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE

ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORJI

REDAKTOR KAZIMIERZ TYSZKOWSKI

ROCZNIK IV 1936 ZESZYT 4

JÓZEF DUTKIEWICZ

Lelewel o nauczaniu historji

W związku ze studjami w zakresie metodologji historji przeglądałem „Historykę“ Lelewela. Pełny jej tytuł brzmi „Historyka tudzież o łatwem i pożytecznem nauczaniu historji“ Wilno 1815. Ponieważ Lelewel wspomina tam o stopniowaniu nauczania historji, a sprawa ta jest dziś aktualną w związku z pracami nad programem liceów, zdecydowałem się napisać swe uwagi na marginesie wywodów Lelewela. Mniemam, że zapoznanie się z dydaktycznemi pomysłami Lelewela będzie ciekawe, tem bardziej, że streszczenie dzieła Lelewela w „Historyce“ prof. Handelsmana tę sprawę pomija, tak samo zresztą Śliwiński w „Lelewelu“. W „Dydaktyce historji“ dr. Pohoskiej, jak zobaczymy, wywody Lelewela zostały zniekształcone i przedstawione są zresztą bardzo krótko, na marginesie innych myśli.

Uwagi „o łatwem i pożytecznem nauczaniu historji“, zawarte w „Historyce“ (I wyd. od str. 80 do 126) nie wyczerpują całości myśli Lelewela na temat nauczania historji. W r. 1818 wyszła rozprawa Lelewela „O potrzebie gruntownej znajomości historji i na czem ta gruntowność zależy“, przedrukowana w drugim wydaniu „Historyki“ w 1862 (str. 157 do 175). Następnie w rozprawie „O historji i jej rozgałęzieniach“ (1820) mamy cały rozdział o kursie uniwersyteckim historji (Przedruk w II wyd. „Historyki“ 1862, str. 88 do 136). Najpełniejszy przecież wykład historyczno-dydaktycznych poglądów Lelewela zawiera „Historyka“ wraz z uwagami o nauczaniu historji.

Aby zrozumieć podstawy poglądów Lelewela na organizację nauczania historji, trzeba przypomnieć jego stanowisko teoretyczne. Celem historji jest według Lelewela poznanie przyczyn. Przyczem *nota bene* bardzo trafnie wywodzi, że istnieje

zawsze zbieg szeregu przyczyn, każde zdarzenie posiada wiele przyczyn („Historyka“, wyd. I, str. 50). Nie chodzi w historji o wyliczanie faktów, ale o wykazanie ich stosunków i związków („Historyka“, wyd. I, str. 5). Historyk ma uwzględniać wpływ środowiska (tamże, str. 16), wpływ epoki (str. 20), opisywać drogi doskonalenia się (str. 24). Historyk ma do czynienia z człowiekiem społecznym (str. 26), wylicza więc Lelewel naturalne i sztuczne związki społeczne, które Niemcy w końcu XIX w. odróżnili terminami „Gemeinschaft“ i „Gesellschaft“. Historyk ma odkryć własności tych związków społecznych (str. 29). Wielostronność historji rozumiał Lelewel bardzo szeroko: historyk ma przedstawiać „ustrój i siłę państw, dochody i stan wewnętrzny, stosunki zagraniczne, prawa i zwyczaje, handel, religję i nauki“ (str. 53) — jest to pełny program „Kulturgeschichte“ bez jej jednostronności, jest to znacznie więcej niż „żądanie historji społecznej“, o którem pisze Pohoska („Dydaktyka“, str. 96). Niemniej trzeźwy był pogląd Lelewela na objektywizm. Historja ma być bezstronną, wierną i dokładną. Dodatki z wyobraźni historyka np. mowy (Thukidides) albo „nauczanie moralne“ są niedopuszczalne (to cytuje Pohoska, str. 48), „ale historyk — pisze dalej Lelewel (str. 56) — winien stawać za cnotą“. To „stawanie za cnotą“ czemże jest innem, jak wprowadzeniem do historji pojęcia wartości, co jest rezultatem dziś aktualnych prac Rickerta. Tak samo, jeszcze wyraźniej wartościujące stanowisko zajmuje Lelewel w rozprawie: „Jakim ma być historyk“ („Historyka“, wyd. II, str. 193): „Zawołano niebacznie, że historyk winien wyzuć się ze wszystkiego, nie mieć ojczyzny, przywieść się do zupełnej obojętności“. Tymczasem historyk według Lelewela „nie zaniecha podnosić to wszystko, co tylko wzmacniać i uszlachetniać czynności ludzkie może“. „Trzeba bowiem, „aby czuł (historyk), że jest tworem, dla społeczeństwa żyjącym“ (str. 194). Dla wywodów dydaktycznych Lelewela ważnem jest: 1) stwierdzenie naukowego określenia istoty historji, 2) stanowisko Lelewela wobec rozmaitych działów wiedzy historycznej, oraz 3) jego pogląd na problem oceny wartościowania.

Omówienie poglądów Lelewela na nauczanie historji rozpocznę od streszczenia myśli, zawartych w rozprawie „O potrzebie znajomości historji“. Tutaj bowiem, jak z tytułu widać, Lelewel traktuje o celu nauczania historji. Według Lelewela

celowość ta jest rzeczą oczywistą, nie ulegającą najmniejszej wątpliwości. Historja potrzebną jest literatowi do zrozumienia utworu, potrzebną jest artyście dla wykształcenia własnej formy twórczej, potrzebną jest prawnikowi, bo wieki składały się na wytworzenie prawa, jednem słowem historja „potrzebną jest każdemu, niechcącemu porzucać towarzyskiego, (Lelewel używa przymiotnika „społeczny", tutaj jednak użył wyrazu „towarzyski" zamiast społeczny, jak było w powszechnem użyciu w pierwszej połowie XIX w.) wykształconego życia, aby dzikich nie tworzył sobie urojeń" („Historyka", wyd. II, str. 162). „Jest niezawodną prawdą — pisze Lelewel (w „Historyce", wyd. II, str. 123) — iż w żaden sposób nie można uniknąć, ani zaniechać nauki historji bez narażenia społeczeństwa ludzkiego na wiele nieprzyzwoitości i niebezpieczeństw". Historja jest jednym z silnych węzłów społecznych („O potrzebie znajomości historji", „Historyka", wyd. II, str. 165). „Historja spójnie i swobody towarzyskie ożywia i podnosi zacność plemienia" („Historyka, wyd. I, str. 126, dr. Pohoska, str. 47). Doprawdy podziwiać należy nowoczesność sformułowania cech i funkcji historji.

Ażeby jednak historja spełniała swe zadanie musi ona być „gruntowną". Dotychczas historja była często zbiorem „ramot bez wartości". „Historja winna być z krytyką traktowana („Historyka", wyd. II, str. 173), musi wykazywać „związki między wszystkiemi okolicznościami w dziejach ludzkich" (str. 174), musi „porównywać, w jedno spajać, całość kojarzyć", uwzględniając „miejsce, zdarzenia, czynności, usposobienia ludzi, i ich charakter, związki społeczne" (str. 175). Jak widzimy, łączy się u Lelewela ściśle pogląd na rolę i istotę nauki historji z oceną jej wartości dydaktycznej.

„Najskuteczniejszem — pisze Lelewel w „Historyce" (wyd. I, str. 92) — ułatwieniem w poznaniu historji jest należyte i porządne jej wystawienie, szczęśliwe jej ogółu objęcie". Wszelkie inne dydaktyczne chwyty, jak np. stosowanie w nauczaniu historji obrazów, pokazywanie zabytków, „niby ułatwiające" pamiętanie dat, mają znaczenie drugorzędne (tamże, str. 82—3). „W samej historji trzeba ułatwienia szukać, szukać wątku, mogącego się przynajmniej łacno ogniwkami spajać, jeśli nie ciągłego" (str. 84). Trzeba skończyć z „nieznośną plątaniną panujących", z ćwiczeniami pamięci bez podawania „zasad"

(str. 84). Jedynem wyjściem jest uczenie według podziału na epoki (str. 85), naturalnie przywiązywanie wagi do lat okrągłych i stuleci jest zupełnie nieuzasadnione.

Solidną podstawę dla nauczania historji daje geografja. Z pośród środków pomocniczych dopuszcza Lelewel tablicę chronologiczne oraz ewentualnie także tablice genealogiczne (str. 89 do 90). W kilkanaście lat później opracował sam takie tablice (1829). Uczniowie winni pamiętać pewne wybitne zdarzenia, będą to „przypominalne punkty czyli węzły" (str. 91).

Po tych wywodach przechodzi Lelewel do problemu objektywizmu. W przeciwieństwie do dzisiejszych wyników psychoanalizy Lelewel jest zdania, że „ludzie dłużej pamiętają rzeczy złe" (str. 98, kronikę skandaliczną?), a historja nie jest przecież spisem zbrodni popełnionych w przeszłości (str. 97). Chociaż faktem jest, że historja przedstawia często postępowanie ludzkie zasługujące na potępienie. Czy te fakty w nauczaniu przemilczać? Jest to niebezpieczne, bo dzieci, gdy do lat przyjdą, dowiedzą się same, a nie można dopuścić, aby historja była poznawana „przez przygodną lekturę" (str. 98).

Pewnem wyjściem z tej trudności jest stosowane za czasów Lelewela ustopniowanie historji. „Kurs historji bywa rozdzielany — pisze Lelewel (str. 108) — na trzy stopnie: 1) „historja powszechna w krótkości traktowana", 2) historja powszechna obszerniej ujęta z tym samym podziałem i temi samemi znaczniejszemi zdarzeniami", 3) „dojrzewający młodzian uczy się używać historyków, kierowany przez historyka-filozofa" (str. 109). Ustęp ten cytuje p. Pohoska jako pogląd Lelewela („Dydaktyka", str. 64), tymczasem koncepcja Lelewela jest całkiem inną. Taka trójstopniowość pociąga według Lelewela dwie niedogodności: 1) „nieużyteczne naładowanie pamięci", to jest właśnie uczenie faktów bez zasad i przyczyn, 2) owe „gorszące i niebezpieczne obrazy" krzywd i niesprawiedliwości „wystawione są nieustalonej i nieusposobionej uwadze" młodzieży „gdzie dziecinny wiek... najsnadniej złudliwym blaskiem uwiedziony być może" (str. 110). P. Pohoska (str. 64) pisze: „Lelewel po rozważaniu tego zagadnienia dochodzi do wniosku, że może lepiej dać młodzieży jeden kurs rozłożony na lata (sic), aby nie nużył młodzieży powtarzaniem". Jak widzimy motywy Lelewela były całkiem inne i rozwiązanie, które zaproponował też było inne. A mianowicie Lelewel proponuje jako p i e r w-

szy stopień nauczania historji dać kurs geografji historycznej wraz z wzorami cnót obywatelskich, które będą zdarzeniami ogólnemi „bez gorszących szczegółów“ (str. 118—9). Na drugim stopniu pragnie Lelewel umieścić nauki moralne oraz naukę o „naturze społeczeństwa i konstytucji krajowej“. Dopiero zaś na trzecim stopniu, w okresie młodzieńczym, widzi Lelewel czas do nauczania historji w „całej zupełności“, tutaj „bez obawy zgorszenia historyk wyjaśnia prawdę“ (str. 121), „tu już nie wyliczanie, ale objaśnianie względów filozoficznych i politycznych“ nastąpić może.

W tym ujęciu trójstopniowości nauczania historji widzimy, jak konsekwentnym był Lelewel w przeprowadzaniu tez „Historyki“. Nie łudźmy się bowiem, że wzgląd na gorszenie maluczkich był istotną przyczyną odsunięcia kursu historji aż do wieku młodzieńczego. Ten moment pedagogiczny gra tutaj rolę drugorzędną. Istotnem jest, że Lelewel chce, aby historja pokazywała przyczyny i związki faktów. Tylko taką historję uważa za wartościową, za wychowującą. Podawanie faktów i dat, uczenie pamięciowe jest niewskazane. Lelewel chciał nauczać historji tak, jak wymagały logiczne przesłanki nauki.

Do budowania historycznych zależności potrzebna jest geografja: niechże więc dzieci poznają najpierw geografję nim przystąpią do nauki historji. Do sprawiedliwej oceny moralnej czynności ludzkich, potrzebne są zasady etyki i znajomości człowieka: niechże w szkole uczą się nauki moralnej przed przystąpieniem do nauki historji. Historyk, aby zrozumieć zjawiska z życia państwa winien posiadać znajomość prawa i „statystyki“ (t. j. nauki o państwie): niechże więc uczniowie na drugim stopniu uczą się o ustroju i konstytucji. Te naukowe, a nie pedagogiczne względy rozstrzygnęły o takiej koncepcji Lelewela.

Dziś dla nas inne kryterja decydują. Poglądy Lelewela, niewątpliwie oryginalne, mogą być wyzyskane, o ile mi się wydaje, tylko jak następuje: Lelewel uznając pewne zalety trzykrotnego powtarzania całości kursu historji („Historyka“, str. 109), woli z innych względów zrezygnować z takiej trójstopniowości. Wniosek z tego dla naszej dyskusji nad programem liceum (cfr. „Pamiętnik VI Zjazdu Historyków Polskich w Wilnie“, t. II), że my też możemy sobie pozwolić na zaniechanie przerabiania w liceum po raz trzeci historji polskiej. To jest

wniosek *per analogiam,* wniosek formalny. Ważniejsze jest wyciągnięcie konsekwencji z samej istoty lelewelowskiej koncepcji. Lelewel żąda, aby kurs historji był rozumowy, możliwie na wysokim poziomie naukowym. Wydaje się jasnem, że takie pogłębienie wiedzy historycznej nie jest możliwe przy przerabianiu całości dziejów Polski i powszechnych w dwu latach tak, jak to proponowała w ramach projektu Ministerstwa na zjeździe w Wilnie p. Pohoska. Idąc śladem myśli Lelewela, chcąc, aby w wieku młodzieńczym nauczać historji „w całej zupełności", „wyjaśniać prawdę" oraz „filozoficzne i polityczne względy" („Historyka", wyd. I, str. 121), trzeba zdecydować się na ograniczenie materjału, na dokonanie wyboru.

STANISŁAW NOWACZYK (Tuchola)

Rola pytań uczniów w nauczaniu historji.

Popęd do pytania u dzieci. — Tekst 115 pytań z klasy VI. — Omówienie treści pytań. — Uwagi o formie. — Dydaktyczna wartość pytań.

I. Uwagi wstępne. Pytania dzieci oddawna interesowały wychowawców i psychologów. Uczeni zwrócili uwagę przedewszystkiem na ten okres w życiu dziecka, w którym zasypuje ono starszych niezliczoną ilością pytań na różne tematy. Tak np. Piaget poświęcił pytaniom dziecka sześcioletniego cały rozdział w swych badaniach nad logiką dziecka [1]. Celem tych badań było wyjaśnienie, jakie zainteresowania intelektualne przejawiają się w pytaniach danego dziecka. Materjały zebrane w książce Piageta wykazują, że np. u jednego 6½ letniego chłopca pytania stanowiły 13% a u drugiego aż 17% mowy. [2]. Ten zapał do stawiania pytań gaśnie w szkole z roku na rok. O zjawisku tem, znanem każdemu nauczycielowi z doświadczenia, tak pisze Rowid: „Szkoła tradycyjna tamuje rozwój popędu do pytania, a tem samem tłumi ciekawość i normalny rozwój aktywności intelektualnej. Panuje nienaturalna metoda, polegająca na tem, że nauczyciel ustawicznie pyta, a dziecko zachowuje się biernie, powtarzając nieraz bezmyślnie słowa nauczyciela, a właściwie martwe słowa podręcznika“ [3].

Objaw ten, niepożądany w nauczaniu wszystkich przedmiotów, jest szczególnie niebezpieczny w nauczaniu historji, gdyż dla zaznajomienia się z obrazami życia o przeszłości konieczna jest wielka aktywność dziecka. Bierne przyjmowanie słów nauczyciela lub podręcznika nie doprowadzi nigdy do wytworzenia jasnych wyobrażeń. Dzieci muszą samodzielnie zdo-

---

[1]) Piaget Jan Dr. Mowa i myślenie u dziecka. Przełożyła J. Kołudzka. Lwów-Warszawa 1929.

[2]) Piaget, op. cit. s. 47.

[3]) Rowid Henryk. Szkoła twórcza. Kraków 1926. s. 189.

bywać materjał historyczny, muszą też uświadomić sobie trudności, które trzeba pokonywać. A właśnie pytania dowodzą, że uczeń czegoś poszukuje, że coś jest niejasne, że obraz trzeba wypełnić nowemi szczegółami.

Pod wpływem dzieł Piageta zacząłem zwracać pilną uwagę na pytania, które uczniowie stawiali na lekcjach historji, i zbierałem je przez dłuższy okres czasu. W ten sposób powstał zbiór 67 pytań, zanotowanych w kl. V w pierwszym półroczu 1933/34, i 115 pytań, zapisywanych w kl. VI przez cały rok szkolny 1934/35. Przedmiotem niniejszej pracy są jedynie pytania z kl. VI i omówienie ich treści w związku z całym materjałem danej klasy. Wprawdzie materjał kl. V i VI stanowi programową całość, słuszną więc rzeczą byłoby zebrać komplet pytań z obu tych klas, jednak z przyczyn ode mnie niezależnych nie mogłem notować pytań w kl. V w drugiem półroczu, ograniczam się przeto do pytań z klasy VI. Sądzę, że cel pracy może być osiągnięty w zupełności na tym materjale. A celem jest omówienie treści i formy pytań i poznanie tą drogą zainteresowań historycznych dzieci oraz omówienie zagadnienia, jaką wartość dydaktyczną posiada pytanie ucznia.

II. T e k s t p y t a ń. Podaję tu tekst 115 pytań w brzmieniu dosłownem. Uwagi w nawiasach pochodzą ode mnie i mają na celu wyjaśnienie treści tych pytań, które nie są zupełnie dokładnie przez dzieci sformułowane. Pytania spisywał w czasie lekcyj jeden z uczniów. Dzieci wiedziały o tem, często też pobudzało je to do naśladownictwa i stawiania podobnego pytania. Zastosowanie takiej techniki, by dzieci nie widziały zapisywania, było niemożliwe w czasie normalnej pracy szkolnej. Pytania pochodzą od wielu czniów. Płeć, wiek i nazwisko tego, który pytał, nie były notowane, chodziło mi bowiem o pytania zespołu klasowego jako całości. Sądzę jednak, że przy dalszem gromadzeniu pytań należałoby notować i te szczegóły, gdyż przy badaniu większej ilości materjału interesującą rzeczą mogłoby być zestawienie pytań chłopców i dziewcząt, a także pytań jednego ucznia.

1. Jak długo była ta szkoła ks. Konarskiego? — 2. Ile klas musiał (uczeń) przejść? — 3. Gdzie była ta szkoła pijarów, do której chodził Kościuszko? — 4. Dlaczego sejm był w Grodnie? — 5. Kto był w tej Komisji Edukacyjnej? — 6. A teraz są jeszcze kominki? — 7. A co jest tam (w sali balowej Zamku warszawskiego) na suficie za obraz? — 8. A gdzie mieszkał król, jak się zamek spalił? — 9. A do czego ten rów służył (bruzda, do której spuszczano płynne żelazo w Antoninowie)? — 10. Jak nazywał się ten podkanclerzy (Jacek Małachowski)? — 11. Czy to jest brat Stanisława (Jacek Małachowski)? — 12. Ile teraz Polska ma wojska? — 13. A kto dał ten wniosek do uchwalenia 100 tys. wojska? — 14. Jaki teraz jest procent podatków (w związku z ofiarą 10 grosza)? — 15. Jak długo trwała ta bi-

twa (pod Racławicami) ? — 16. Ile Kościuszko miał lat pod Racławicami? — 17. W którym roku było powstanie (kościuszkowskie) ? — 18. Co oznaczają kreski na planie (w podręczniku Jarosza-Kargola na str. 46) ? — 19. Kiedy Kościuszko przybył do Warszawy? — 20. Czy on (Kościuszko) stał na tym kamieniu (na rynku w Krakowie) ? — 21. A gdzie potem wzięli Kościuszkę? — 22. Ile lat miał Kościuszko, gdy umarł? — 23. Jak długo żył Niemcewicz? — 24. Jacy żołnierze nieśli go (Kościuszkę) na noszach? — 25. W którym było to roku, jak Napoleon wyrzucił Anglików z Tulonu? — 26. Jak długo trwały te bitwy? — 27. A kiedy zostały utworzone te legjony? — 28. Czy Polacy z armji austrjackiej przechodzili do legjonów? — 29. Jak ci Polacy z armji austrjackiej dostali tę odezwę (Dąbrowskiego) ? — 30. A czy Józef Wybicki żył jeszcze w powstaniu listopadowem? — 31. A do kogo należała ta część zakropkowana? — 32. A gdzie była ta walka o ten kraj (o Księstwo Warszawskie) ? — 33. A czy Polacy walczyli jeszcze o powiększenie Księstwa Warsz.? — 34. Gdzie to wojsko potem (po klęsce 1812 r.) szło? — 35. A czy jest jeszcze ta świątynia Sybilli? — 36. A dlaczego wywieźli te zabytki do Krakowa (z Puław) ? — 37. Czy ten pałac w Puławach jeszcze jest? — 38. Czy to liceum jest jeszcze w Krzemieńcu? — 39. Gdzie urodził się Tadeusz Czacki? — 40. W którym roku urodził się Tadeusz Czacki? — 41. Ile on (Czacki) miał lat, jak on założył to liceum? — 42. Ile kilometrów jechał na godzinę (parowóz Stephensona) ? — 43. A w jakim to było roku (pierwsza kolej) ? — 44. W którym roku urodził się Jaquard? — 45. Czy ta maszyna Stephensona jeszcze jest? — 46. Czy takie maszyny Jaquarda jeszcze są? — 47. Jak się przedtem ta miejscowość (Żyrardów) nazywała? — 48. W którym roku urodził się ks. Drucki-Lubecki? — 49. W którym roku urodził się Girard? — 50. W jakiem mieście urodził się Girard? — 51. Ile lat miał Girard, gdy założył fabrykę? — 52. Czem był ojciec Girarda? — 53. Co to jest radca stanu? — 54. Ile było wojska (w Królestwie Polskiem) ? — 55. Ile lat miał książę Konstanty? — 56. Co to są epolety? — 57. Czy to był ojciec Emilji Plater (Michał Plater) ? — 58. Czy ten Zan, Czeczot i Mickiewicz wrócili do Polski? — 59. Czy jeszcze jest uniwersytet w Wilnie? — 60. A czemu oni nie poszli do pokoju księżnej (spiskowcy 1830 r.) ? — 61. A co potem stało się z Chłopickim? — 62. Czy później Moskale też rzucili swą armję na Olszynkę? — 63. Skąd była ta Raszanowiczówna? — 64. Gdzie pochowano zwłoki Emilji Plater? — 65. Co się później stało z Raszanowiczówną? — 66. W którym roku umarła Emilja Plater? — 67. Ile ona miała lat, gdy poszła walczyć (E. Plater) ? — 68. Co się stało z dwoma Platerami (którzy rozpoczęli walkę razem z Emilją) ? — 69. Gdzie jest rzeźba Emilji Plater (fotografja w podręczniku) ? — 70. Ile miała lat, gdy umarła (E. Plater) ? — 71. Jaki jest prawdziwy obrazek (śmierć So-

wińskiego: Kossaka, czy znajdujący się w podręczniku Jarosza-Kargola)? — 72. Jaki stary był wtenczas Sowiński (w chwili śmierci)? — 73. Gdzie pochowano zwłoki Sowińskiego? — 74. Gdzie potem (po upadku powstania) Polacy poszli? — 75. A czy nie walczyli o wolność (po upadku powstania listop.)? — 76. Ile lat miał Mickiewicz, gdy pisał Pana Tadeusza? — 77. Ile lat miał, gdy umarł (Mickiewicz)? — 78. Gdzie to było, gdzie on (Szopen) grał? — 79. Kto był ten drugi Polak (który z Szopenem jechał na zachód)? — 80. Który jest Mierosławski (na ilustracji w podręczniku)? — 81. Czy oni te ubrania dostali z więzienia (ilustracja, przedstawiająca więźniów moabickich)? — 82. Ilu w Krakowie było więźniów (w czasie wojny ludów)? — 83. Skąd pochodził Adam Potocki? — 84. Co się stało z tymi więźniami (którzy zostali zwolnieni w Krakowie)? — 85. A długo jeszcze żył Chłopicki? — 86. Gdzie umarł Chłopicki? — 87. W którym roku urodził się Potocki? — 88. Co to jest za kościół (na ilustracji w podręczniku Jarosza-Kargola na str. 125)? — 89. Co to jest za dom (ilustracja — jak 88)? — 90. Kto prowadził tych ludzi (jak 88)? — 91. Ilu tam było ludzi (jak 88)? — 92. Co to byli za zakonnicy (jak 88)? — 93. Co to jest za wojsko przy Zamku (jak 88)? — 94. Gdzie był ten manifest (z 22 stycznia 1863) odczytany? — 95. A gdzie go (manifest) drukowali? — 96. Co kupiono za te pieniądze (zdobyte pod Żyrzynem)? — 97. Czy długo jeszcze Deskur żył? — 98. Czy powstańcy zapłacili gospodarzowi za te naboje (które dostarczył przed bitwą pod Żyrzynem)? — 99. Ile wtedy Deskur miał lat? — 100. Jak się nazywał oficer dowodzący Moskalami? — 101. Gdzie są zwłoki Traugutta? — 102. Gdzie są zwłoki pani Kirkorowej? — 103. Ile lat żył Łukasiewicz po wynalazku? — 104. Ile lat potem, gdy Łukasiewicz umarł, wynaleźli elektryczność? — 105. Co to znaczy, że on (Karol Miarka) odbywał swą wędrówkę z redakcji do więzienia? — 106. Czy on (Miarka) umarł w więzieniu? — 107. Gdzie Karol Miarka jest pochowany? — 108. W jakiem mieście była przeczytana ta odezwa (Miarki p. t. „Jezus, Marja, Józef“)? — 109. Czy jest jeszcze ten kościół (w Detroit)? — 110. Ile lat miał ksiądz Dąbrowski? — 111. Ile lat ma Drzymała? — 112. Ile miał lat, gdy został zesłany na Syberję (Józef Piłsudski)? — 113. Ile miał Komendant lat, gdy była bitwa pod Limanową? — 114. Jak się nazywał ten drugi delegat (na konferencję w Wersalu)? — 115. W jakiem to było miasteczku, gdzie spalili kościół (w czasie wojny 1920 r.)?

III. Omówienie treści pytań. Podział pytań na kategorje w zależności od treści nie jest łatwy, gdyż często w jednem pytaniu mieści się kilka kwestyj. Tak np. w odpowiedzi na pytanie 3 dziecko chce poznać nazwę miejscowości, jednocześnie jednak wiąże z tem postać Kościuszki. Dlatego też treść pytań omówię z różnych punktów widzenia i to w ten spo-

sób, by wydobyć z nich to wszystko, co może być wskazówką o zainteresowaniach dzieci tematami historycznemi. W wyniku analizy treści pytań opracowałem następujące zagadnienia:

Wpływ sposobu ugrupowania materjału historycznego na treść pytań — Zainteresowanie postacią — Określenie czasu — Określenie miejsca — Aktualizacja — Kwestje polityczne, kulturalne, społeczne i gospodarcze — Nazwy i nazwiska — Wyjaśnienia słownikowe — Pytania o przyczynę zjawisk.

Te zagadnienia są widoczne w pytaniach w większym lub mniejszym stopniu. Charakterystyczną rzeczą jest brak pytań o wyjaśnienia z zakresu historji regjonalnej i lokalnej. Omówię to dokładniej w uwagach końc., tu zwracam tylko na to uwagę.

1. Wpływ sposobu ugrupowania materjału historycznego na treść pytań. Uczniowie, którzy stawiali wymienione wyżej pytania, uczyli się historji według nowego programu. Materjał nauczania był więc grupowany w obrazy. Program stawia zasadę, że „każdy obraz powinien być zarysowany możliwie szczegółowo, tak ażeby dawał wyobrażenie jasne, wyraźne i usuwał wszelki werbalizm". A dalej: „Przedmiotem obrazu może być: a) jedna postać centralna — bohater, b) zespół ludzi, c) miejscowość"[1]). Postulaty te były w mej klasie realizowane, tak samo używany podręcznik[2]) był dostosowany do wymagań programu. Interesującą rzeczą byłoby zatem przeprowadzenie badań, w jakim stopniu treść pytań jest związana z temi trzema typami obrazów.

Rozwiązanie tego zagadnienia jest dość trudne z tego przedewszystkiem powodu, że przy wielu pytaniach powstają wątpliwości, z jaką kategorją obrazów łączy się ich treść. Tak np. w pytaniu 1 jest mowa o szkole, a więc o miejscu, budynku, tymczasem w drugiej części tego samego pytania występuje postać. Przy uważnem rozpatrzeniu treści pytania i po porównaniu z tekstem opowiadania w podręczniku można dojść do przekonania, że bądź co bądź dziecko dąży do dokładniejszego oświetlenia postaci Konarskiego, a więc pytanie 1 można zaliczyć do kategorji pierwszej, t. j. tych, które łączą się z postacią. Inne pytania mogą również nasunąć wątpliwości. Ażeby klasyfikacja była możliwie ścisła, przeprowadzałem ją kilkakrotnie, za każdym zaś prawie razem dokonywałem jakiejś poprawki. Jest to również wskazówką, iż zasady podziału są dość elastyczne. Biorąc te zastrzeżenia pod uwagę, przypatrzmy się pytaniom.

Przedtem trzeba jednak wiedzieć, jak ilościowo przedstawia się ugrupowanie materjału historycznego w obrazy w podręczniku. Uwidocznione to jest na tablicy I.

---

[1]) Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy). s. 287.

[2]) Jarosz Włodzimierz i Kargol Adolf. Opowiadania z dziejów ojczystych dla VI klasy szkół powszechnych. Lwów 1934.

Tablica I.

Rozdziały w podręczniku	Rozdziałów w podręczniku		Treść pytań związana			Razem pytań	Procentowo
	razem	procentowo	z postacią	z zespołem	z miejscowością (zabytkiem)		
A. ugrupowane w obrazy, których przedmiotem jest postać (bohater): 2, 3. 5, 7, 9, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 46, 47, 48, 51, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 70, 71, 74. W związku z temi rozdziałami dzieci wysunęły następ. pytania:	44	57,9	1, 3, 6, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 39, 40, 41, 44. 48, 49, 50, 51, 52, 53, 63, 64, 65, 66. 67, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 97, 99, 101, 102, 103. 105, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114	2, 15, 17, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 74, 75, 96, 98, 100 104	18, 31, 32, 38. 42, 43, 45, 46, 47, 69	73	63,5
			48	15	10		
B. ugrupowane w obrazy, których przedmiotem jest zespół: 1, 4, 6, 11, 13, 14, 31, 32, 34, 35, 41, 42, 43, 45, 49, 52, 53, 55, 61, 64, 66, 67, 68, 69, 73, 76. W związku z temi rozdziałami dzieci wysunęły następ. pytania:	26	34,2	55, 57, 58, 61, 80, 83, 85, 86, 87, 110	4, 5, 12, 13, 14, 54, 56, 60, 62, 81, 82, 84, 90, 91, 92, 93, 94, 95	59, 88, 89, 109	32	27,8
			10	18	4		
C. ugrupowane w obrazy, których przedmiotem jest miejscowość (zabytek): 8, 10, 26, 50, 72, 75. W związku z temi rozdziałami dzieci wysunęły nast. pytania:	6	7,9	8, 10, 11	115	6, 7, 9, 35, 36, 37	10	8,7
			3	1	6		
Razem . .	76		61	34	20	115	
Procentowo . .		100	53	29,6	17,4		100

Widzimy w pierwszej kolumnie, że przeszło połowa rozdziałów jest ugrupowana w obrazy, których przedmiotem jest postać, mniej jest rozdziałów-obrazów zespołu, bo 34,2%, a jeszcze mniej rozdziałów dających obraz miejscowości, bo tylko 7,9%. Ma to niewątpliwie wpływ na treść pytań. Otóż pod wpływem rozdziałów kategorji A dzieci postawiły 73 pytania, z czego 48 przypada na pytania związane z postacią. Na ogólną ilość 73 pytań owych 48 pytań stanowi zdecydowaną większość, bo 65,7%. To znaczy, że materjał w podręczniku, wysuwając postać na czoło, pobudził dzieci do stawiania pytań przedewszystkiem o tę osobę, o bliższe o niej dane.

Podobnie, jakkolwiek nie w tym samym stopniu, jest z drugą kategorją obrazów, których przedmiotem jest zespół. W związku z 26 rozdziałami w podręczniku dzieci postawiły 32 pytania, z tych 18 (t. j. 56,2%) dotyczy zespołu. I tutaj widzimy, że sposób ugrupowania materjału wpłynął na treść pytań. Tak samo jest w kategorji trzeciej, gdzie na ogólną ilość 10 pytań — 6 jest związanych z miejscowością, a więc 60%. Na tablicy II podane jest dokładne obliczenie procentowe pytań we wszystkich kategorjach rozdziałów.

Powyższe rozważania wskazują nam na to, że sposób ugrupowania materjału hist. w obrazy miał wpływ na treść pytań.

2. Zainteresowanie postacią. Na ogólną ilość 115 pytań — 61 jest związanych treścią z postacią. Stanowi to 53% — jak na to wskazuje kolumna druga tablicy I. Jakkolwiek treść pytań, jak to widzieliśmy wyżej, zależna jest od sposobu ujęcia materjału w taką czy inną formę, to jednak zależność ta nie jest całkowita, bo w jednym wypadku wyraża się stosunkiem 65,7%, w drugim — 56,2%, w trzecim 60%, t. zn. rozdziały, ugrupowane dokoła postaci, są bodźcem do stawiania pytań nietylko o postać, ale także o zespół i miejscowość. Tak samo jest z dwoma innemi typami rozdziałów.

Pytania, związane z postacią, stanowią większość nietylko przy porównaniu z ogólną ilością pytań, ale ich przewaga jest widoczna również w obrębie tej samej kategorji. Ilustruje to następująca tablica:

Tablica II.

Treść pytań związana	Pytania z rozdziałów kat. A.		Pytania z rozdziałów kat. B.		Pytania z rozdziałów kat. C.	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
z postacią	48	65,7	10	31,3	3	30
z zespołem	15	20,5	18	56,2	1	10
z miejscowością	10	13,7	4	12,5	6	60
Ogółem	73	100	32	100	10	100

Widzimy, że w związku z rozdziałami kategorji A (ugrupowanemi dokoła postaci) dzieci postawiły 73 pytania, z czego o postać 48, a więc 65,7%, o zespół 15 pytań, t. j. 20,5% a o miejscowość 10 pytań — 13,7%. Tak jest w zakresie rozdziałów kategorji A. Porównajmy teraz ilość pytań w grupie rozdziałów kategorji B (ugrupowanych dokoła zespołu). Najwięcej jest tu, oczywiście, tych pytań, które są związane z zespołem, bo na to wpływa samo ugrupowanie materjału, interesujące jest jednak to, że pytań o postać jest w tej grupie więcej, niż pytań o zespół w grupie A, bo tu mamy 31,3% pytań o postać, gdy w grupie A tylko 20,5% o zespół. Z tego widać, że chociaż materjał jest ugrupowany dokoła zespołu, to jednak dzieci są zainteresowane w wysokim stopniu postacią. To samo widzimy w grupie rozdziałów kategorji C, gdzie o postać jest 30% pytań, gdy o miejscowość w kategorji A jest 13,7% a w kat. B — 12,5% pytań. Zainteresowanie postacią wybija się więc na pierwsze miejsce, niezależnie nawet od sposobu ugrupowania materjału w obrazy. Przypomina to wyniki ankiety, przeprowadzonej w szkołach średnich przez prof. Baley'a: młodsi uczniowie szkół średnich (t. z. w wieku 5 i 6 kl. szkół powszechnych) interesują się bardziej bitwami, wodzami, królami [1]).

3. Określenie czasu. Ważną rolę w pytaniach odgrywa kwestja czasu. Na 115 pytań — 34 dotyczy tego właśnie zagadnienia, co stanowi 29,6%. Są to następujące pytania: 1, 15, 16, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 27, 40, 41, 43, 44, 48, 49, 51, 55, 66, 67, 70, 72, 76, 77, 85, 87, 97, 99, 103, 104, 110, 111, 112, 113.

Gdy uważnie przyjrzymy się wymienionym pytaniom, dostrzeżemy wśród nich dwie kategorje: w jednych idzie dzieciom o ścisłe określenie długości jakiegoś odcinka czasowego, w drugich o oznaczenie daty. Dla ilustracji rozpatrzmy pytania obydwu typów na konkretnych przykładach.

a) Pytanie 15: Jak długo trwała ta bitwa? — Uczeń pyta o bitwę pod Racławicami. Ażeby na to pytanie odpowiedzieć, nie trzeba wcale podawać daty, lecz wystarczy określić długość odcinka czasowego, więc w tym wypadku ilość godzin. Pytań takich jest dużo, bo 23, mianowicie: 1, 15, 16, 22, 23, 26, 41, 51, 55, 67, 70, 72, 76, 77, 85, 97, 99, 103, 104, 110, 111, 112, 113. — Wielka ilość tych pytań świadczy o tem, że dla dzieci określanie odcinków czasowych jest ważnem uzupełnieniem wiadomości o danem zdarzeniu i jest potrzebne jako pożądany czynnik w kształtowaniu obrazu historycznego.

b) Innym typem jest pytanie 17: W którym roku było powstanie? — Dziecko chce poznać odległość wypadku od chwili obecnej, czy też od początku ery albo też od innego poznanego faktu, np. od r. 1815. Dzieci bardzo chętnie wyja-

---

[1]) Baley St. Opracowanie wyników ankiet, dotyczących zainteresowań młodzieży. Polskie Archiwum Psychologji 1932.

śniają datę w ten sposób, że określają ilość lat od innej daty: było to trzy lata po uchwaleniu konstytucji, piętnaście lat po kongresie wiedeńskim i t. p. Handelsman twierdzi, że mierzenie czasu od jakiegoś punktu zasadniczego w przeszłości, np. od Narodzenia Pana Jezusa, ucieczki Mahometa, jest fikcją, gdyż „w istocie określa się odległość tego zjawiska od nas". Punkt wyjścia miary czasu nie leży w punkcie stałym, lecz tkwi w świadomości człowieka, zatem miara ta „musi być wyraźnie odmierzana zawsze ode mnie, jako początku czasu, który odsuwa się ode mnie w przeszłość" [1]). Z tego wynikałoby, że przy omawianym tu typie pytań dziecku chodzi o długość odcinka między wypadkiem a teraźniejszością i że gdy wymienimy datę, np. r. 1830 — to jest to dla dziecka tylko informacja, poprzez którą dociera ono do określenia odcinka czasowego. Doświadczenie potwierdza to spostrzeżenie: po podaniu daty dzieci szybko obliczają, ile dana osoba miała lat, przed ilu to było laty i t. p. W pytaniach ten moment nie jest widoczny, trzebaby więc przeprowadzić osobne badania na ten temat.

Dzieci postawiły 11 pytań omawianego tu typu, mianowicie: 17, 19, 25, 27, 40, 43, 44, 48, 49, 66, 87.

4. Określenie miejsca. W 23 pytaniach dzieci domagają się wyjaśnienia, z jakiem miejscem, z jakim obszarem należy połączyć obraz historyczny. Są to następujące pytania: 3, 8, 20, 21, 32, 34, 39, 50, 63, 64, 69, 73, 74, 78, 83, 86, 94, 95, 101, 102, 107, 108, 115. Na ogólną ilość 115 pytań stanowi to 20%. Łatwo zauważyć, iż tak ilość jak i numeracja nie jest tu identyczna z pytaniami związanemi z miejscowością na tablicy I. Ażeby uniknąć nieporozumień, odrazu to wyjaśnię. Otóż na tablicy I zostały wymienione te wszystkie pytania, które treścią wiążą się z obrazem miejscowości, chociażby w sposób pośredni, np. pytanie 18 o kreski na planie, tymczasem w rozważaniach niniejszych idzie tylko o te pytania, które domagają się w odpowiedzi określenia miejsca. Poza tem niektóre pytania tu zamieszczone na tablicy I znajdują się w innej rubryce, np. pytanie 3, bo wiąże się z postacią. Widzimy, że podziały są przeprowadzone z różnych punktów widzenia, więc wynik jest różny.

Dzieci pytają się przedewszystkiem o nazwę miejscowości, w której działy się wypadki, np. pytanie 3: Gdzie była ta szkoła pijarów, do której chodził Kościuszko? Idzie tu oczywiście nietylko o samą nazwę, ale również o to, by przez nazwę określić położenie miejscowości. Bodźcem do wysunięcia tego pytania było następujące zdanie w podręczniku: „Nauczywszy się w domu czytać i pisać, został chłopiec oddany na kilkuletnią naukę do szkoły pijarów". Forma niektórych pytań tej kate-

---

[1]) Handelsman Marceli. Historyka. Wydanie drugie. Warszawa 1928. s. 295.

gorji jest trochę niejasna, bo na pytanie: Gdzie był ten manifest odczytany? — może być odpowiedź różna: w domu, publicznie i t. p., z bezpośredniej jednak obserwacji wiem, że dziecko chce poznać nazwę miejscowości, w której manifest czytano. Pytań o nazwę miejscowości jest sześć: 3, 78, 94, 95, 108, 115.

W pytaniach 64, 73, 86, 101, 102 i 107 dzieci proszą o wskazanie miejsca, gdzie są pochowane zwłoki poznanych postaci, wzgl. miejsca śmierci. W innych pytaniach dzieci dążą do zdobycia wiadomości o tem, gdzie dana postać mieszkała (pyt. 8), gdzie przebywała poznana postać lub zespół (21, 34, 74), gdzie była walka (32), o miejscu urodzenia (39, 50), pochodzenia (63, 83) oraz dwa pytania o zabytki (20, 69).

5. A k t u a l i z a c j a. Zainteresowanie teraźniejszością jest widoczne w 16 pytaniach, co stanowi 13,9% ogólnej ilości pytań. Kolejne numery tych pytań są następujące: 6, 7, 12, 14, 35, 37, 38, 45, 46, 59, 69, 101, 102, 107, 109, 111. Niektóre z nich zostały już omówione z innego punktu widzenia, np. w pyt. 69, 101, 102, 107 poruszone jest zagadnienie miejsca a w pyt. 111 — czasu. Niezależnie jednak od tego tkwi w nich również zainteresowanie współczesnością, bo gdy np. dziecko pyta się, ile lat ma Drzymała — chce poznać teraźniejszy stan rzeczy.

Większość wymienionych tu pytań jest dążeniem do wyjaśnienia, czy poznane zabytki istnieją jeszcze obecnie (pyt. 6, 7, 35, 37, 38, 45, 46, 59, 69, 109). Przyczyną tego jest zapewne fakt, że w podręcznikach niema przeważnie informacyj, co stało się z zabytkiem, jak wygląda on obecnie i t. p.

W programie historji dla kl. VI cały dział 4 poświęcony jest czasom współczesnym: „Odzyskanie niepodległości i odrodzone Państwo Polskie“. W związku z temi tematami dzieci postawiły ogółem 4 pytania. Być może, iż nie odzwierciedla to istotnych zainteresowań, lecz jest wynikiem bądź zmęczenia pod koniec roku szkolnego, bądź też przyśpieszonego tempa pracy w celu wyczerpania całego materjału nauczania, w każdym razie jest to objaw charakterystyczny, bo przypomina wyniki cytowanej już ankiety prof. Baleya: zainteresowanie dla celów teraźniejszych wzrasta z wiekiem, młodsze dzieci są zaciekawione bardziej czasami dawnemi, im zaś starsze — tem bardziej pochłania je doba obecna.

6. K w e s t j e p o l i t y c z n e, k u l t u r a l n e, s p o ł e c z n e i g o s p o d a r c z e. Stanowcza większość pytań wiąże się z zagadnieniami politycznemi (przeszło 70 pytań), zagadnienia kulturalne są przedmiotem około 20 pytań a tylko ok. 5 pytań zmierza w kierunku wyjaśnienia spraw gospodarczych (9, 14, 95, 96, 98). Charakterystyczne, iż trudno jest znaleźć pytanie, któreby wiązało się z kwestją społeczną. Jest to tem więcej

znamienne, że w programie znajduje się kilka tematów o charakterze czysto społecznym lub też gospodarczo-społecznym: obraz z życia szlachty za Sasów, obrazek z Pawłowa Brzostowskiego, ogłoszenie uniwersału połanieckiego, patrjotyczne związki młodzieży wileńskiej, przebudzenie się narodowe ludu śląskiego, emigranci w Brazylji. Poza tem zagadnienia społeczne mieszczą się w wielu innych tematach, co można dostrzec w podręcznikach. Dzieci nie zainteresowały się głębiej temi tematami, ich uwaga skoncentrowała się na kwestjach politycznych, kulturalnych i w bardzo małym stopniu na gospodarczych.

Z pośród zagadnień o charakterze politycznym największe zainteresowanie wywołują tematy, w jakikolwiek sposób związane z wojskiem. Pytań takich jest ok. 60, a więc przeszło 50%. Postać bohatera odgrywa tu rolę największą. W 7 pytaniach powtarza się nazwisko Kościuszki, w 5 — Emilji Plater, w 3 — Chłopickiego, w 3 — Sowińskiego, w 2 — Deskura, w 2 — Piłsudskiego, poza tem dzieci wymieniają Napoleona, Mierosławskiego, Traugutta, Raszanowiczównę, Wybickiego, Potockiego.

7. Nazwy i nazwiska. W kilku pytaniach idzie dzieciom o poznanie nazwiska działających osób, np. pytanie 5: Kto był w tej Komisji Edukacyjnej? — W podręczniku znajduje się często określenie ogólne w rodzaju: „...uniwersał wymienia nazwiska członków Komisji, między nimi także księcia Adama Czartoryskiego“. To nie zadawala dzieci, one chcą znać także nazwiska innych członków, stąd pytanie. Podobnie jest w innych wypadkach. Pytań o nazwisko jest ogółem 7, a to: 5, 10, 13, 79, 90, 100, 114, oraz pytanie 31, które zmierza do poznania nazwy narodu, — więc razem 8 pytań. W stosunku do ogólnej ilości stanowi to 7%. Trzeba jednak wziąć tutaj pod uwagę i to, że w pytaniach o miejsce w sześciu wypadkach chodzi dzieciom o wymienienie nazwy miejscowości, więc charakter pytań jest zbliżony. Wprawdzie celem tamtych pytań jest uzyskanie możności ścisłego oznaczenia miejscowości na mapie (czy w przestrzeni), jednak prawdopodobnie sama nazwa odgrywa również większą lub mniejszą rolę. Tak więc ogółem mamy 14 pytań o nazwy, co wynosi 12,2% ogólnej ilości pytań.

8. Wyjaśnienia słownikowe. We wszystkich istniejących podręcznikach historji, a więc również w „Opowiadaniach“ Jarosza-Kargola, jest dużo wyrazów trudnych, które w wielu wypadkach przekraczają zakres słownikowy uczniów tych klas. Na każdej prawie lekcji stwierdzałem, że takie wyrazy, jak np. pańszczyzna, sejmik, państwo, konstytucja, nie są dobrze rozumiane przez wielu uczniów. Przeprowadzone przez Franciszka Domańskiego i Janinę Szabuniewiczową badania nad słownikiem charakterologicznym dzieci dały interesujący materjał porównawczy. Są tam też uwagi o wyrazie, często spotykanym w podręcznikach i chętnie używanym na lekcjach hi-

storji: bohater, bohaterstwo. Badania wykazały, że „ wśród starszych dzieci bohaterstwo jest pojmowane zwykle naiwnie i utożsamiane z odwagą lub dzielnością“. „Ze zrozumieniem bohaterstwa duchowego, moralnego, nie spotykamy się tu wcale“ [1]).

Wobec tego należałoby się spodziewać, że pytań o wyjaśnienia słownikowe będzie dużo, tymczasem są tylko dwa: 53 i 56 (1,7%). Jest to objaw znamienny, która warto bliżej omówić. Dlaczego dzieci nie pytają mimo, że wielu wyrazów nie rozumieją? Otóż przyczyną najważniejszą jest zdaje się to, że dzieci ujmują materjał historyczny jako całość, jako jeden obraz. Z chwilą, gdy w czasie czytania czy opowiadania zarysowuje się taki obraz na podstawie znanych słów, dzieci nie zdają sobie sprawy z tego, że ten czy inny wyraz nie jest znany: widzą całość — i to im wystarcza. Dopiero kiedy zwróci się im uwagę i domaga się wyjaśnienia, wychodzi na jaw brak zrozumienia. Widoczne to jest również wtedy, gdy w czasie opowiadania dziecko użyje takiego np. zwrotu: „oni uchwalili to na konstytucji“.

9. Pytania o przyczynę zjawisk. W pytaniach 4, 36 i 60 dzieci domagają się wyjaśnienia przyczyny zjawiska: dlaczego sejm był w Grodnie, dlaczego wywieziono zabytki do Krakowa, dlaczego spiskowcy nie poszli do pokoju księżnej. Tylko tyle, a zdawaćby się mogło, że na poziomie klasy VI dzieci nie zadowolą się luźnemi obrazami, niepowiązanemi z sobą faktami, lecz domagać się będą przyczyny zjawisk. Tymczasem widzimy, że dzieciom wystarczały fragmenty, złączone jedynie ideą, którą tworzą nazwy poszczególnych działów. Ciekawe, że te same dzieci postawiły w kl. V. więcej pytań tego typu, bo na 67 spisanych pytań — 6, t. j. 9%, gdy w kl. VI jest ich tylko 2,6%. Szczupły materjał nie pozwala na wysnuwanie żadnych wniosków, jednak faktem jest, że młodsze dzieci chętnie pytają o przyczynę, jak o tem dowiedzieć się można z badań Piageta. Czyżby ta dążność była zahamowana w związku z pewnym zastojem w rozwoju sprawności myślowej pomiędzy 13 a 16 rokiem życia [2]). A może wpływa na to zwiększenie ilości materjału nauczania w klasach wyższych? — Trudno odpowiedzieć na te pytania bez przeprowadzenia szerszych badań, w każdym razie kwestja jest interesująca.

IV. Omówienie formy pytań. W pracy Piageta p. t. „Jak sobie dziecko świat przedstawia?“ — czytamy takie zdanie: „A szczególniej zbadanie samej formy pytań wskazuje nam, jakie rozwiązania dają w nich sobie *implicite* dzieci, bo

---

[1]) Domański Fr. Słownictwo charakterologiczne dzieci od 7 do 14 roku życia. Szabuniewiczowa J. Słownik charakterologiczny dziecka 7 i 8 letniego. Polskie Archiwum Psychologji 1934/35.

[2]) Por. Baley St. Psychologja wieku dojrzewania. Lwów — Warszawa 1931. s. 157.

każde niemal pytanie zawiera już rozwiązanie w samym sposobie, w jaki jest postawione“ [1]). Przyjrzyjmy się zatem wymienionym wyżej pytaniom i zastanówmy się nad tem, czy z ich formy można wysnuć jakie wnioski. Interesować będą nas dwa przedewszystkiem zagadnienia: a) jakie rodzaje zdań możemy wyróżnić w pytaniach, b) co mówi nam forma pytań o treści wyobrażeń dzieci.

1. Rodzaje zdań. Na ogólną ilość 115 pytań — 98 ma postać zdań podmiotowych wzgl. takich bezpodmiotowych, przy których łatwo odnaleźć podmiot, np. pyt. 2: Ile klas musiał przejść? — albo pyt. 21: A gdzie potem wzięli Kościuszkę? — W zdaniach tych jest również widoczne orzeczenie. Gdy dziecko stawia tego rodzaju pytanie, widzi w wyobraźni mniej lub więcej wyraźnie dwa obrazy, np. w pytaniu 4: 1) sejm, 2) Grodno, — chce zaś poznać przyczynę przeniesienia obrad, a więc dokładniejsze dane. Podobnie jest z innemi pytaniami. Cechą charakterystyczną wszystkich bez wyjątku pytań jest właśnie to, że dziecku nie wystarcza obraz podmiotu działającego, lecz chce wiedzieć, ile poznana postać ma lat, jak długo trwała bitwa, co się później działo i t. p.

Pozostałe pytania, a jest ich 7, mają postać zdań bezpodmiotowych (61, 64, 65, 68, 73, 84, 96). Z pośród tych pytań w trzech orzeczenie jest wyrażone imiesłowem biernym, użytym w formie rzeczownikowej rodzaju nijakiego. Są to następujące pytania: 64. Gdzie pochowano zwłoki Emilji Plater? — 73. Gdzie pochowano zwłoki Sowińskiego? — 96. Co kupiono za te pieniądze? — W zdaniach tych nie można określić, kto pochował, kto kupił. Wydawać się może, iż dzieciom, które te pytania postawiły, chodziło tylko o ustalenie miejsca pochowania i o nazwę kupionych przedmiotów, nie były zaś zainteresowane podmiotem, osobami, dokonywującemi tych czynności. Jakkolwiek forma pytań może taki wniosek nasunąć, to jednak prawdopodobnie w pierwszym i drugim wypadku dzieci miały na myśli żołnierzy, w trzecim — komitet powstańczy. Wynika to z tekstu w podręczniku.

Cztery pozostałe pytania mają formę zdań bezpodmiotowych, w których orzeczenie jest wyrażone czasownikiem czynnym i zaimkiem się. Oznacza to czynność lub stan, dokonywany jakby sam przez się. Są to następujące pytania: 61. A co potem stało się z Chłopickim? — 65. Co się później stało z Raszanowiczówną? — 68. Co się stało z dwoma Platerami? — 84. Co się stało z tymi więźniami? — Gdy porównamy tę formę pytań z formą innych, dostrzeżemy bez trudu zasadniczą różnicę. Dziecko, które stawia pytanie: ...co się stało? — nie ma w wyobraźni obrazu podmiotu działającego, lecz jedynie obraz przed-

[1]) Piaget Jan Dr. Jak sobie dziecko świat przedstawia? Lwów-Warszawa, s. 7.

miotu, z którym coś się dzieje. Jan Łoś tak pisze o tym typie zdań bezpodmiotowych: „...Pojęcie czynności dokonywującej się sama przez się wydaje się pojęciem dostępnem dopiero człowiekowi stojącemu już na pewnym stopniu kultury“ [1]).

Wiele pytań ma postać zdań rozstrzygających, które wymagają jedynie odpowiedzi: tak lub nie. Są to pytania: 6, 11, 20, 28, 30, 33, 35, 37, 38, 45, 46, 57, 58, 59, 62, 75, 81, 97, 98, 106, 109 — razem 21 pytań (18,3% ogólnej ilości). O co idzie dziecku, gdy takie stawia pytanie? — W wyobraźni zarysowują się dwa obrazy, np. 1) Kościuszko, 2) kamień na rynku krakowskim. Dziecko nie wie, czy te dwa obrazy można połączyć w jeden, czy też trzeba pozostawić oddzielnie. Przez udzielenie tego rodzaju wyjaśnienia obraz staje się jaśniejszy, bo dziecko albo złączy dwa fragmenty w całość, albo też pozostawi je oddzielnie. I w takim wypadku wyjaśnienie spełnia swoje zadanie.

2. Forma pytań a treść wyobrażeń. Forma kilku pytań pozwala wniknąć głębiej w psychikę dziecka i odkryć nastawienia, które wpływają na takie czy inne zrozumienie przeszłości. Gdy np. dziecko pyta się, dlaczego sejm był w Grodnie, można przypuścić, że obraz sejmu skojarzył się z salą sejmową na zamku warszawskim, i uczeń był przekonany, że sejm zbiera się tylko w stolicy — tak, jak to jest obecnie. Tymczasem w materjale o sejmie rozbiorowym jest mowa o Grodnie, i stąd zainteresowanie tą kwestją.

W pytaniu 8 powtarza się prawie to samo, co w omówionem wyżej pytaniu 4. Uczeń skojarzył postać króla z zamkiem — i to tylko z zamkiem warszawskim. Gdy dowiaduje się, że zamek ten spalił się, odrazu nasuwa się kwestja, której nie umie wyjaśnić, więc stawia pytanie.

Inny problem wiąże się z pytaniem 47: Jak się przedtem ta miejscowość nazywała? Zagadnienie to nasunęło się dziecku pod wpływem uwagi w podręczniku, że pierwszą mechaniczną tkalnię lnu w Polsce przeniesiono do nazwanego od nazwiska wynalazcy Żyrardowa [2]). W pytaniu tem przejawia się pogląd, że każdy przedmiot posiada pewną nazwę pierwotną i absolutną. Wymienione powyżej pytanie wskazuje na to, że ślady takiego związania przedmiotu z nazwą istnieją u dzieci starszych. Świadczyć o tem może również pytanie, zanotowane w kl. V.: Jak ci ludzie (w średniowieczu) się nazywali? — Dziecko nie wyobraża sobie ludzi bez nazwisk. Jest to zapewne również wpływ współczesności.

Pytanie 71: Jaki jest prawdziwy obrazek? — Dla informacji zaznaczam, że w podręczniku na str. 111 jest ilustracja, przedstawiająca śmierć Sowińskiego przed ołtarzem. W toku

---

[1]) Benni T., Łoś J., Nitsch K., Rozwadowski J., Ułaszyn H. Gramatyka języka polskiego. Kraków 1923. s. 387.

[2]) Jarosz - Kargol, op. cit. s. 86.

lekcji pokazałem dzieciom obraz W. Kossaka na ten sam temat, jednak sytuacja jest inna: Sowiński umiera, oparty na armacie. Dziecko chce wiedzieć dokładnie, bez wątpliwości, która sytuacja jest prawdziwa. Dążenie takie dostrzec można często w nauczaniu. Widoczne to jest i w tem, gdy dziecko pyta się o dokładną datę, o długość odcinka czasowego.

V. Uwagi o dydaktycznej wartości pytań. Po rozpatrzeniu szeregu zagadnień, związanych z analizą treści i formy pytań, przejdźmy do omówienia tematu z punktu widzenia wartości dydaktycznych. Chociaż wnioski nie mogą być uogólnione, bo materjał jest zbyt szczupły i pochodzi z terenu jednej tylko klasy, to jednak pewne spostrzeżenia napewno będzie można przenieść i na teren innych klas. Poza tem trzeba wziąć pod uwagę i to, że — o ile się nie mylę — w literaturze naszej niema prac o pytaniach, stawianych przez uczniów na lekcjach historji. Jeśliby niniejsza praca zachęciła do gromadzenia pytań i wykorzystywania ich w celu doskonalenia nauczania historji, spełniłaby swe zadanie mimo, że może być traktowana jedynie jako skromny przyczynek.

Znaczenie pytania w nauczaniu polega przedewszystkiem na tem, że pytanie — jak powiedział Claparède — „jest to uświadomienie sobie zagadnienia albo trudności do rozwiązania, to jest kierunku, w którym należy robić poszukiwania“[1]). Skoro więc dziecko stawia pytanie, zdaje ono sobie sprawę z tego, że trzeba jakieś zagadnienie rozwiązać, treść zaś pytania wskazuje kierunek zainteresowań. Można to w nauczaniu wykorzystać w różny sposób. Największy nacisk trzeba położyć na samodzielną pracę ucznia. W poszukiwaniu materjału do odpowiedzi na postawione pytanie mogą brać udział wszyscy uczniowie w klasie: mogą w tym celu czytać książki z bibljoteki, mogą gromadzić ilustracje, wyjaśniać nieznane terminy historyczne przy pomocy słownika i t. p.

Pytanie ma jeszcze inne ważne znaczenie: jest dla nauczyciela wskazówką, co uczeń zrozumiał błędnie, a czego wogóle nie zrozumiał, jakiemi szczegółami trzeba materjał uzupełnić i t. p. W dążeniu do usunięcia ze szkoły werbalizmu takie informacje stanowią dokument, który, należycie zinterpretowany, umożliwia pogłębienie nauczania historji. W związku z poszczególnemi zagadnieniami, omówionemi w poprzednich rozdziałach, nasunęły mi się pewne konkretne uwagi metodyczne. Ograniczam się tutaj do podania jedynie kilku — i to takich, na które analiza pytań rzuca jaśniejszy snop światła.

We wszystkich prawie pytaniach widać dążenie do zdobycia takich szczegółów, które konkretyzują obraz przeszłości. Dzieci chcą poznać miejsce, gdzie działy się wydarzenia, chcą poznać ściśle określone daty i odcinki czasowe, dążą do poznania na-

---

[1]) Por. Piaget. Mowa i myślenie u dziecka, s. 255.

zwisk osób działających, pragną bliższych informacyj o dzisiejszym stanie poznanych zabytków, wogóle chcą zdobyć szereg wiadomości. Najważniejsze są niewątpliwie pytania, zmierzające do wyjaśnienia kwestji miejsca i czasu, bo — jak wiadomo — wyobrażenie miejsca i czasu jest nieodzownym czynnikiem przy kształtowaniu obrazów przeszłości. Pytań tego rodzaju jest 57, a więc 49,6%. Przy pomocy pytań dążą dzieci do wypełnienia luki, która powstała z powodu pominięcia bliższych określeń w podręczniku lub w opowiadaniu nauczyciela. Dążenie do uzupełnienia brakujących w obrazie szczegółów jest bardzo ważnym czynnikiem w realizacji programu nauczania, bo — jak już raz cytowałem — „każdy obraz powinien być zarysowany możliwie szczegółowo, tak, ażeby dawał wyobrażenia jasne, wyraźne i usuwał wszelki werbalizm".

Łączy się z tem problem nazwisk i nazw w nauczaniu historji. Program mówi, że „nie należy przeciążać materjału historycznego nadmiarem imion, nazwisk, nazw miejscowości, oraz dat" [1]. Autorzy podręczników, realizując ten postulat, opowiadają często o postaci, lecz nie wymieniają jej nazwiska, np.: „Oficer, dowodzący Moskalami, przypadkowo Polak, rozrzuca dwa plutony" [2]. Dzieci nie zadowoliły się tem i zapytały: „Jak się nazywał oficer, dowodzący Moskalami?" — Powstaje przez to sytuacja tego rodzaju, że dla zaspokojenia zainteresowania dziecka trzeba czynić poszukiwania w monografjach, bo brak wyjaśnienia mógłby dziecko zniechęcić do stawiania pytań w przyszłości. Poszukiwania takie są często uciążliwe, zwłaszcza w małych ośrodkach, gdzie brak obszerniejszej literatury. Jednym ze sposobów ominięcia tych trudności mogłoby być zamieszczenie na ostatnich kartkach podręcznika małego słowniczka z takiemi wyjaśnieniami, których nie daje się w tekście z różnych względów, a które interesują dzieci, więc np. nazwiska mniej znanych postaci, nazwy miejscowości, niektóre daty i t. p. Dziecko, które zainteresuje się daną kwestją, może ze słowniczka zaczerpnąć wyjaśnienie. Oczywiście nie byłby to środek uniwersalny, jednak napewno ułatwiłby on pracę nauczycielowi, a dzieci przyzwyczaiłyby się do korzystania ze słownika.

Zagadnienie aktualizacji wysuwa program na jedno z pierwszych miejsc: „Najlepszy wynik osiągnie nauczyciel, który wywoła wśród uczniów samorzutne nawiązywanie do chwili obecnej" [3]). Postulat ten przyświecał mi w toku nauczania, warto więc przyjrzeć się samorzutnym pytaniom, które wiążą się z tem zagadnieniem. Pytań tych jest — jak wiemy — 16. Poruszone są w nich następujące kwestje: czy obecnie są kominki, obraz na Zamku, ilość wojska w Polsce, podatki, świątynia Sybilli, pałac w Puławach, liceum krzemienieckie, uniwer-

[1]) Program, s. 295.
[2]) Jarosz - Kargol, op. cit. s. 132.
[3]) Program, s. 293.

sytet w Wilnie, maszyna Stephensona i Jaquarda, rzeźba E. Plater, zwłoki Traugutta i Kirkorowej, miejsce pochowania Miarki, kościół w Detroit, ile lat ma Drzymała. Bezwątpienia są to zagadnienia ważne, jednak jest ich zamało, by móc uznać, że postulat programu został zrealizowany. Zresztą nietylko pytania są wyrazem zainteresowań współczesnością, bo dzieci nawiązywały do czasów obecnych również w innej formie. Z wymienionych pytań widać, że dzieci interesują się teraźniejszością, że przedewszystkiem chcą wiedzieć, co stało się z poznanemi zabytkami. Dla autorów podręczników może to być wskazówką, że zamieszczenie takich informacyj pójdzie po linji zainteresowań dzieci.

W rozdziale III wspomniałem, że na 115 pytań niema ani jednego, które nawiązywałoby do historji regjonalnej lub lokalnej, chociaż na lekcjach materjały takie były uwzględnione. Brak pytań trudno jest wytłumaczyć w sposób stanowczy: w klasie tej opracowywano po raz pierwszy nowy program, więc w zakresie historji regjonu i miasta niezawsze były dostępne interesujące materjały. Być może, iż jedną z przyczyn było to, że do historji regjonu i miasta nie było podręcznika, gdy tymczasem bodźcem do stawiania pytań była zasadniczo książka.

Pytania zwracają uwagę na bardzo ważne zagadnienie w nauczaniu historji, mianowicie na język opowiadania. Na 115 pytań są tylko 3 pytania, mające postać zdań bezpodmiotowych, w których orzeczenie ma zakończenie — n o. Wskazuje to na to, że tej formy dzieci nie używają chętnie, bo jest ona mało obrazowa. To samo zauważymy zresztą przy przeglądaniu prac pisemnych uczniów. Dla wyjaśnienia tego zjawiska powołam się znów na opinję Jana Łosia: „Jeszcze słabszym ten stopień postrzegania podmiotu zaznacza się w takich zwrotach, jak: Mówiono o wojnie, bo tu nie można już wcale podmiotu językowo oznaczyć“ [1]). — Tak samo mało jest zdań bezpodmiotowych, oznaczających czynność dokonywaną jakby samorzutnie, np. co się stało, bo są tylko 4 pytania w tej postaci. Tymczasem w podręcznikach zdania obydwu rodzajów są bardzo częste. Stanowi to utrudnienie przy kształtowaniu wyobrażeń o przeszłości, bo gdy dziecko czyta: „Skończono czytać warunki traktatu“ — nie wie, k t o czytał, powstaje więc w obrazie luka. Wprawdzie, jak o tem mówiłem już wyżej, dzieci nie zagłębiają się w każde zdanie zosobna, lecz ujmują treść pogadanki jako całość, jednak zadaniem tak podręcznika, jak opowiadania musi być ułatwienie procesu kształtowania się wyobrażeń, a nie stwarzanie trudności. Zanalizowanie formy pytań z tego właśnie punktu widzenia może być pożyteczne tak w nauczaniu, jak i przy pisaniu opowiadań.

* * *

[1]) B e n n i T., Ł o ś J. itd. op. cit. s. 386.

Z rozważań, wyżej przytoczonych, widoczne jest przedewszystkiem to, że pytania stawiane przez uczniów na lekcjach historji mogą być cennym materjałem informacyjnym i pożytecznym środkiem metodycznym. Gromadzone umiejętnie przez dłuższy okres czasu i w różnych warunkach, mogą mieć jeśli nie większą wartość naukową, aniżeli materjały, zebrane drogą ankiet, testów i innych eksperymentalnych metod, to w każdym razie wartość równorzędną. Przypominają się tu słowa Buckinghama: „Niektóre eksperymenty, przeprowadzane przez psychologów, może przeprowadzać nauczyciel, a są i takie, dostępne dla nauczyciela, które dla psychologa są trudne do wykonania. Nauczyciel potrzebuje pewnych wskazówek w tym względzie i z początku będzie robił błędy. Ale będzie za to u źródła nauczania i uczenia się i, jeżeli będzie miał odpowiednią dozę rozsądku, skorzysta wiele, zarówno on sam, jak i jego uczniowie“ [1]). W nauczaniu historji jest jeszcze dużo kwestyj, które mogą być wyjaśnione jedynie przy pomocy badań naukowych. W pracy tej nauczyciel może być pomocny przedewszystkiem przez dostarczanie materjałów a także przez ich interpretowanie na podstawie dokładnej znajomości swych uczniów i przedmiotu nauczania.

---

[1]) B. Ross Buckingham. Praca badawcza na terenie szkoły. Lwów-Warszawa 1931. s. 369.

MATERJAŁY

Przegląd najnowszych dziejów Polski.

Źródła — problemy — opracowania.

Przedmiotem historji najnowszej są dzieje Polski kilkudziesięciu ostatnich lat. Nad możnością i potrzebą pracy w tej dziedzinie przeprowadzona szeroka dyskusja wykazała nietylko możliwość ale i jej konieczność [1]). Potrzeby poznania historycznego szeregu zjawisk i faktów, ich genetycznego powiązania i wzajemnego stosunku, domaga się bowiem życie. Kultura historyczna, a wślad za nią idąca kultura polityczna szerzona być może w warstwach narodowych tylko i jedynie na podstawie prawdy dziejowej. Historyk najnowszy, przystępujący do badań naukowych na podstawie źródeł, w których drgają jeszcze nuty aktualności, ma wdzięczne pole do pracy i osiągania w niej tego stopnia objektywizmu, jakiego służba nauki wymaga. Z drugiej strony wzgląd na szerokie koła uczącej się młodzieży, która przeważnie pozbawiona jest nawet najbardziej elementarnych wiadomości z czasów walk o niepodległość, co zarówno z punktu widzenia wychowania państwowego, jak i ogólnego wykształcenia, musi ulec zmianie, oczywiście nakłada na historyków obowiązek intensywnej pracy, celem przygotowania tak prac naukowych jak i podręczników.

Zadaniem niniejszego artykułu jest podanie w grubym zarysie zarówno ogólnego podziału epoki, jak i dotychczasowego rozwoju pracy nad nią, wykazanie powstałych już problemów oraz charakterystyki źródeł, z któremi historyk doby najnowszej stykać się musi.

Odzyskanie niepodległości przez Polskę w listopadzie 1918 r. stawia przed polską nauką historyczną zasadnicze pytanie, dotykające genezy całego procesu, którego efektem końcowym była niepodległość. Inaczej mówiąc chodzi o wykazanie, czy i w jakim stopniu naród polski własnym wysiłkiem do niepodległości dążył i w jakim stopniu te dążenia zaciążyły na szalach rozgrywających się wypadków [2]). Na to pytanie, oczywiście, dać musi odpowiedź historja i to zarówno w interesie samej nauki, jak też ze względów czysto dydaktycznych. Jakkolwiek bowiem przesadą jest przypisywanie pracy całego lub dużej części narodu powstania wszystkich elementów, które się na niepodległość złożyły, niemniej grzechem jest nie-

---

[1]) Por. dyskusję przeprowadzoną na łamach „Niepodległości". Głos w niej zabierali: Handelsman, Sokolnicki, Lipiński i Próchnik.

[2]) Zob. Lipiński W. Walka Zbrojna. Przedmowa do I wydania.

docenianie tych prądów myśli i czynów jakie wśród społeczeństwa polskiego w czasach przedwojennych nurtowały [1]). Rozwiązaniem tego oraz szeregu innych zagadnień zajmuje się historja najnowszej epoki.

Epoka historji najnowszej Polski obejmuje czasy od upadku powstania styczniowego do dni wczorajszych, więc chronologicznie okres od roku 1864 do 1936. Najbardziej ogólna charakterystyka tej epoki daje się zamknąć w dwa obrazy, stanowiące jej wyraźny podział na dwa wielkie okresy. Pierwszy do końca wojny światowej, którego cechą dominującą jest dążność i walka o zdobycie niepodległości, drugi obejmuje czasy odrodzonego Państwa Polskiego ze wszystkiemi przejawami życia państwa nowoczesnego. Przeciwstawienie tych dwu okresów odrazu też wykazuje istotną różnicę między nimi i konieczność odmiennego ujmowania ich przez historyka. Ta odmienność polega w pierwszym rzędzie na dwutorowości życia polskiego w pierwszym okresie. Wspólną cechą dla całego narodu, rozdzielonego granicami zaborów na trzy części są dążenia niepodległościowe, przejawiające się początkowo w różnych formach, zestrzelone następnie w jedno ognisko walki orężnej o wolność polityczną. Druga strona zagadnienia, to odrębne od siebie życie trzech zaborów, wtłoczonych w trzy różne organizmy państwowe, kształtujące często myśl i duszę polską na obcą modę. Wreszcie zależny od ogólnego rozwoju ludzkości postęp narodu, z wzrastającym poczuciem odrębności narodowej, odgrywa w charakterystyce epoki swoją rolę.

Jest ponadto jeszcze jedna wybitna cecha. U początków epoki najnowszej drżą echa bojów styczniowych, nowe państwo polskie rodzi się w pożodze wojny światowej i polskiej. Przez lata całe, od likwidacji powstania, jak nić czerwona, w życie polskie wplata się walka z zaborcą. Więc walka i wojna to dominujące rysy i wybitne piętno epoki.

Okres od końca powstania styczniowego do chwili uzyskania niepodległości jest z punktu widzenia historycznego okresem już zamkniętym w sensie zakończenia się procesów, które właśnie za ostateczny cel odbudowę niezawisłości sobie kładły. Wprawdzie najbliższe lata wojny też do pewnego stopnia z nim się łączą, ale noszą tak odrębny charakter, że muszą być zaliczane do okresu następnego. Z uwagi zatem na swą zamkniętą całość, okres ten jest dostępny dla wszechstronnych badań historycznych.

Praca historyczna zarówno nad całością epoki, jak specjalnie nad jej pierwszym okresem, o który nam tu przedewszystkiem chodzi, zaczęła się stosunkowo dość późno. Przyczyny są różne. Najsilniejsze może łączą się z ogólnym postępem polskiej nauki historycznej, której pełny rozwój sięga na niedługich lat kilkadziesiąt przed wojną. Wysiłek jej skierowany był przeważnie, łącznie zresztą z nowemi publikacjami źródeł, ku średniowieczu. Posuwanie badań ku czasom naszym szło wolnem tempem, przyczem wybuch wojny siłą rzeczy spowodował dużą stagnację w rozwoju prac także i historycznych. Odzyskanie własnego Państwa postawiło znowu historjografię polską przed zadaniem rewizji szeregu sądów i tez naukowych, tyczących właśnie historji starej Polski. Odmienna poniekąd metoda pracy w dziedzinie najnowszej wymagała też czasu na przygotowa-

---

[1]) Sokolnicki M. O metodzie dziejów. „Niepodległość" t. III, str. 197.

nie nowych sił. Wreszcie kwestja źródeł, dostępu do nich, braku ich dla wielu konkretnych faktów i zjawisk, stwarzała bardzo duże trudności w pracy. Ostatecznie coraz bardziej stabilizujące się warunki życia stworzyły możliwości pracy naukowej i w tej dziedzinie. Pierwsze, niejako pionierskie prace, prowadziły poszczególne jednostki, następnie tworzyć się poczęły placówki naukowe, w których specjalny nacisk został skierowany na gromadzenie źródeł, jako najbardziej aktualne zadanie. Postulat zgromadzenia możliwie największej ilości i najróżnorodniejszych źródeł jako podstawy pracy historycznej jest też przez powstałe placówki dokładnie realizowany.

Jeżeli mowa o źródłach do epoki najnowszej wogóle, a dla jej pierwszego okresu w szczególności, to zgóry zaznaczyć należy, że zgodnie z przeprowadzoną wyżej charakterystyką, źródła te będą miały również dwoistą prowenieincję. Jedną grupę stanowić będą źródła urzędowe państw względnie rządów zaborczych, a więc w pierwszym rzędzie oficjalne akta rozporządzenia i t. d. Następnie wszystkie akta tajne tychże rządów odnośnie sprawy polskiej, wreszcie akta i dokumenty państw obcych, nie zaborczych, również z kwestją polską związane. Drugą grupę stanowią źródła polskie, a więc raczej prywatne, że takiego terminu dla jaśniejszego zrozumienia użyjemy, które podają te informacje, jakie trudno znaleźć w grupie pierwszej. Pierwsza grupa źródeł da obraz urzędowy, ściśle formalny, druga odzwierciedla istotny stan rzeczy, wszystko to, co zakryte było przed niepowołanemi oczyma. Łącznie ze sprawą źródeł polskich występuje rzecz bardzo ważna, ściśle zespolona z formami i rozwojem życia polskiego w okresie do końca wojny światowej. Zaznaczyliśmy wyżej, że okres ten cechowała dążność i walka wyzwoleńcza. Praca przeto prowadzona w tym kierunku, czy przez jednostki, czy przez organizacje niepodległościowe, z natury rzeczy musiała być zakonspirowaną i ściśle tajną, a przedewszystkiem nielegalną z punktu widzenia interesów zaborcy. Stąd też nie mogły powstać współcześnie źródła takiego typu, z jakiemi historyk innej epoki ma przeważnie do czynienia. Charakter powstałych w takich warunkach źródeł, jest bardzo często fragmentaryczny, do wielu zaś faktów o doniosłem znaczeniu brak ich zupełny. Zachodziła obawa, że jakieś ważne zdarzenie ujdzie uwagi badacza z powodu braku źródeł mimo, że wydarzyło się stosunkowo niedawno i że żyją jeszcze ludzie, którzy byli jego autorami, bądź bardzo bliskimi obserwatorami. Na tem tle przyszło do stworzenia nowego typu źródła, a mianowicie relacji. Spisywanie i gromadzenie relacyj jest nieraz podstawową pracą, od której historyk doby najnowszej wyjść musi, a ma te dodatnie strony, że może być bardziej wszechstronna i oświetlająca zdarzenia właściwie, tam, gdzie źródeł innych niema lub zachowały się drobne fragmenty.

Drugi typ źródła — to pamiętniki. Literatura pamiętnikarska do czasów najnowszej historji Polski jest obfita, lecz rozplanowana nierównomiernie. Tak pamiętniki, jak i drobniejsze wspomnienia skupiają swój tok opowiadania przeważnie dookoła ważniejszych wydarzeń zaszłych w życiu autorów w związku z ogólnemi zjawiskami. Zwłaszcza dotyczy to coraz częściej ogłaszanych mniejszych wspomnień. Zasadniczą ich treścią i przedmiotem będą walki z caratem z pamiętnych lat 1904—06, następ-

nie z okresu wojny światowej i polskiej. Na pamiętnikach obszerniejszych wycisnął znowu swoje piętno fakt życia przez blisko 150 lat pod zaborami. Musi to uderzyć każdego historyka, a ma swoje znaczenie w tem, że jakkolwiek każdy historyk musi posiadać znajomość historji powszechnej, to pracujący w dziedzinie najnowszej historji musi ją znać doskonale, bez tej bowiem znajomości trudno myśleć o prostem zrozumieniu faktów [1]).

Podział epoki najnowszej na szereg mniejszych podokresów oznaczonych ściślejszemi datami, jaki się już w nauce przyjął, nie jest mechaniczny. Tworzą go same fakty o doniosłem znaczeniu przełomowem dla wewnętrznego życia narodu. Nie jest on jednak, jeżeli mowa o okresie przed odbudową Państwa, wewnętrznym podziałem dla życia każdego z trzech zaborów. Jest to podział wykładnika ogólnych dążeń, niezależnych od granic i woli zaborców. Wypływa z faktu walki o niepodległość i jej faz rozwoju, tak jak w okresie niepodległości Państwa, podokresy tworzą fakta o charakterze przełomowym w jego życiu państwowym.

Likwidacja powstania styczniowego załamała chwilowo ideę walki niepodległościowej [2]). Odżyła jednak ona dosyć szybko początkowo na tle walki socjalnej w związku z powstałemi w Europie ruchami międzynarodowemi, by następnie przejść na tory walki o niepodległość, czysto politycznej. Walkę tę podjęła i przez czas dłuższy prowadziła Polska Partja Socjalistyczna. Stąd też data jej ostatecznego zorganizowania w 1892 r. stanowi datę graniczną dla pierwszego podokresu, a otwiera drugi trwający do 1908 r., a więc do czasu sformowania pierwszej organizacji o typie wojskowym, mianowicie Związku Walki Czynnej. Podokres następny, obejmujący powstanie, życie i rozwój organizacji strzeleckich oraz pewnych tworów politycznych, trwa aż do wybuchu wojny światowej. Czas trwania wojny od 1914 do 1918 r., wypełniony walkami Legjonów i rozbudzonem silnie życiem politycznem społeczeństwa ze wszystkiemi jego przejawami, tworzy wyraźny odrębny podokres. W życiu nowej Polski granicę stanowią: grudzień (14) 1922, to jest data oddania władzy przez Naczelnika Państwa wybranemu Prezydentowi, drugi — data śmierci Marszałka Józefa Piłsudskiego.

Ten wewnętrzny podział na podokresy wytwarza zarazem szereg naczelnych problemów, wybijających się na plan pierwszy w pracy nad epoką najnowszą w jej pierwszym okresie. Z tych naczelnych rozwijają się i rozwijać się będą, w miarę postępu badań, coraz to nowsze pochodne zagadnienia. W ogólnej dążności do stworzenia syntetycznego obrazu dominować będą sformułowane przez prof. Handelsmana problemy, przedstawione w czterech punktach:

1) W jaki sposób społeczeństwo z przedmiotu bezwolnego polityki obcej przekształciło się w podmiot twórczy własnych losów?

---

[1]) O źródłach epoki najnowszej pisał A. Próchnik. Niepodległość, t. XIII, str. 325 i n.; nadto W. Lipiński — zarówno w specjalnej rozprawie p. t. Źródła do historji najnowszej wojskowości polskiej (zob. Szkice i studja), jak też w szeregu innych swoich prac, gdzie wtrącone są odpowiednie uwagi.

[2]) Por. na ten temat uwagi dr. A. Próchnika. Warunki objektywne okresu popowstaniowego. Niepodległość t. I, str. 5—11.

2) W jaki sposób w przywódcach i w masie dojrzewała świadomość woli i zdolność decyzji?

3) W jaki sposób powstawały naprzód organy nominalne potem realne władzy państwowej, jako współczynniki tej świadomej woli samodzielnego istnienia?

4) W jaki sposób to naprzód fragmentaryczne, i co do terytorjum, i co do zakresu władzy, państwo objęło wszystkie funkcje i całe terytorjum aż do samodzielnego wywalczenia z bronią w ręku swej pełnej niezawisłości politycznej? [1]). Ujęte zostało zatem w czwartym punkcie wyraźnie pytanie, ile mieściło się współtwórczej pracy samego społeczeństwa w walce o wyzwolenie, niezależnie od zbiegu okoliczności i konfiguracji politycznej międzynarodowej [2]). Zagadnienie to obejmuje zatem proces walki zbrojnej o niepodległości przez sam naród.

Jak już zaznaczono praca naukowo-badawcza w dziedzinie historji najnowszej rozpoczęła się stosunkowo niedawno. Rzut oka na dotychczasowy dorobek naukowy z tego zakresu wykazuje, podobnie jak w całej nauce historycznej, szereg prac analitycznych i syntetycznych w sensie ujmowania bądź całości zjawisk, bądź mniejszych okresów. Jeżeli chodzi o prace syntetyczne to zręby ich oparte zostały przeważnie na bezspornych faktach zasadniczych, których zaistnienie nie ulega wątpliwości. Oczywiście, że w tych warunkach muszą one pozostać zarysami. Prace analityczne w głównej swej masie skupiają się na faktach z wojny bądź światowej, bądź polskiej. W wielkiej mierze noszą charakter studjów wojskowych. Przegląd literatury przedmiotu zwłaszcza do pierwszego okresu, a więc do czasu odbudowy państwa, w grubym zarysie przedstawia się następująco:

Do całości okresu odnoszą się prace takich historyków, jak — Bobrzyński M., Kutrzeba St., Mościcki H. Podokresowi pierwszemu, a więc od upadku powstania do chwili zawiązania i zorganizowania P. P. S. poświęcili uwagę — A. Szelągowski, M. Handelsman, J. Feldman, H. Wereszycki, M. Złotorzycka oraz Z. Zygmuntowicz.

Czasom walki niepodległościowej prowadzonej przez P. P. S. i ruchowi socjalistycznemu w Polsce poświęcone są prace L. Wasilewskiego, E. Haeckera, Wł. Pobóg-Malinowskiego, W. Lipińskiego, A. Próchnika, J. Krzesławskiego (Cwynarski), E. Ajnekiela, Grabca.

Nad pierwszemi związkami o charakterze wojskowym, a więc Związkiem Walki Czynnej, Związkiem Strzeleckim i Drużynami Strzeleckiemi uwagę w swoich pracach skupili — J. Stachiewicz, W. Lipiński, H. Bagiński, W. Tokarz, M. Kukiel, W. Kiedrzyńska. Sprawie polskiej w jej najszerszem ujęciu zarówno ze strony politycznej jak i kampanji Legjonów — J. Stachiewicz, J. Sadowski, A. Borkiewicz, K. Srokowski, St. Zakrzewski, J. Dąbrowski, H. Zieliński, W. Szczepański, St. Biegański, M. Boruta-Spiechowicz, St. Pomarański, B. Roja. Organizacji i działalności Polskiej Organizacji Wojskowej — W. Lipiński, Wł. Horyd i Wł. Brzozowski.

---

[1]) Handelsman M. Budowa państwa polskiego podczas wojny. Niepodległość, t. III.

[2]) Zob. Lipiński W. O dziele odbudowy państwa polskiego. Niepodległość, t. VI, str. 172.

Jeżeli chodzi o całość zagadnienia udziału społeczeństwa w wysiłku zbrojnym w walce o niepodległość, to opracował je W. Lipiński. Drugie wydanie pracy Lipińskiego zawiera też wykaz źródeł i literatury przedmiotu. Przedstawione są tam w oddzielnych rozdziałach te wszystkie kwesteje, które wyłaniają się przy badaniu tego zagadnienia [1]).

Epoka historji najnowszej Polski nosi też miano epoki Józefa Piłsudskiego, z którego nazwiskiem nierozerwalnie i ściśle splotły się dzieje Polski ostatnich kilkudziesięciu lat. Dominująca rola Jego w niepodległem Państwie odpowiada centralnej postaci w okresie walki o niepodległość, jaką stanowił. Od początku, od zarania powstania komórek oporu i walki z zaborcą stał w ich centrum jako kierownik. Stąd też niemożliwą jest praca w najnowszej historji bez zaznajomienia się z działalnością Piłsudskiego, która wchodzi i wplata się we wszystkie przejawy. Niezależnie zatem od studjów nad poszczególnemi zagadnieniami rozwijają się i prace o charakterze biograficznym odnośnie osoby Piłsudskiego. Nie wyliczając całego szeregu autorów podajemy dwa nazwiska — W. Lipińskiego i Wł. Pobóg-Malinowskiego, przyczem zaznaczyć należy, że II tom pracy Malinowskiego objął dopiero czasy do r. 1908.

Przy podziale epoki najnowszej na dwa główne okresy, pierwszy z nich zamknęliśmy datą pierwszych dni listopada 1918. Do zagadnień tego okresu należą jednak przynajmniej dwa zjawiska, jakkolwiek ich ramy chronologiczne wybiegają poza listopad 1918 r. Wyodrębniamy je dlatego, że stanowią i pewne odrębne zagadnienia i geneza przynajmniej jednego z nich tkwi w środowisku obcem. Mowa tutaj o zamachu ukraińskim na Lwów i t. zw. Galicję Wschodnią, oraz o powstaniu wielkopolskiem. Te dwa fakty bezsprzecznie należą do okresu walk niepodległościowych, choć zakończone zostały o wiele później niż okres sformowania Państwa. Obydwa też zjawiska w literaturze historycznej znalazły dosyć opracowań. Pracę nad gromadzeniem źródeł i ich publikację prowadzą specjalnie do tego celu powołane Towarzystwa we Lwowie i Poznaniu. Niezależnie od tych Towarzystw, pracują nad historją tych wydarzeń zarówno Ukraińcy, jeżeli chodzi o Lwów, i Niemcy, jeżeli chodzi o Poznańskie.

Komunikat powyższy nie może, rzecz prosta, wyczerpać wszystkich pytań. Nie może zastąpić szerszego przeglądu źródeł i literatury. Zarówno nad jednym, jak i drugim postulatem praca została już rozpoczęta i najbliższe roczniki „Niepodległości" będą przynosiły wyczerpujące artykuły informacyjne z dziedziny ruchu naukowego w zakresie historji najnowszej, jak również przeglądu literatury zarówno polskiej, jak i obcej.

Józef Skrzypek.

---

[1]) Prócz zestawienia jakie podał W. Lipiński — tytuły prac, pamiętników i wspomnień znajdzie czytelnik w wykazach bibljograficznych prowadzonych przez „Niepodległość".

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

W i t o l d M a l c z y k. Zabytki Wilna a nauka historji w szkole powszechnej. Wilno 1936. Nr. 25—27. Bezpłatny dodatek do Nr. 10—12 Dziennika Urzędowego K. O. S. Wileńskiego. Str. 119.

Autor w książeczce tej stara się na podstawie własnych doświadczeń wykazać, w jaki sposób można w nauczaniu historji na terenie szkoły powszechnej wykorzystać wiadomości zaczerpnięte z wycieczek i oględzin zabytków lokalnych. Za bazę swych rozważań przyjmuje autor Wilno, dając cenny materjał zarówno dla nauczycieli szkół miejscowych — jak też i prowincjonalnych, — którzy ze swą dziatwą urządzają wycieczki do Grodu Giedymina.

Praca p. Malczyka rozpada się na 3 działy, z których część I, p. t. „Postulaty metodyczne“, poświęcona jest głównie rozwinięciu i interpretacji wskazówek programowych odnośnie do wykorzystywania materjałów lokalnych i regjonalnych w nauczaniu historji i wykazaniu ich znaczenia w kształtowaniu uczuć patrjotycznych („Czynnik lokalny w nauczaniu historji jako jedno z założeń programowych“), — oraz wycieczkom historycznym.

„Wycieczki historyczne“ rozpatruje autor naprzód pod kątem ich znaczenia, następnie przechodzi do wyliczenia ich typów, których wyróżnia 4: a) wycieczki mające na celu obejrzenie zabytku kulturalnegc, b) zwiedzanie muzeum, c) zwiedzanie miejsc pamiętnych z wydarzeń politycznych, d) wycieczki społeczne, a wreszcie do sposobu ich organizowania i ich wykorzystywania.

Dając ciekawe wskazówki praktyczne, tak potrzebne zwłaszcza młodszym kolegom, w dwóch ostatnich partjach potrąca autor b. interesujące — choć może sporne — zagadnienie, t. j. powierzanie dzieciom szkoły powszechnej, choćby tylko jednostkom najzdolniejszym, „przygotowania na podstawie źródeł wskazanych przez nauczyciela opowiadania o danym zabytku i wygłoszenia ich na miejscu w terenie“ (str. 24). Choć w pomyśle piękny, może sposób ten spotkać się z dużem zastrzeżeniem jako przedwczesne, wyprzedzające zainteresowanie dziecka, wyrosłe pod wpływem wrażeń doznanych w czasie oględzin, zapoznanie z tematem; a ponadto jest to pewnym odcieniem tak dziś już archaicznej formy referatu. Natomiast ogrom-

nie ciekawe są uwagi o tworzeniu przez dzieci zbiorów szkolnych i szkolnego muzeum (str. 25 i 26).

Część II przynosi „Przegląd zabytków". W rozdziale tym autor omawia szereg zabytków Wilna wybranych przez siebie w dostosowaniu do wymogów programu. Część ta o charakterze przewodnika ma tę wielką wartość, że daje materjał zabytkowy nie rozrzucony bezładnie, lecz zebrany pod kątem potrzeb wysuwających się przy realizacji programu nauczania historji.

Część III „Powiązanie opisu zabytków z programem nauczania" wskazuje, w jaki sposób materjał lokalny i regjonalny należy wykorzystać w pracy szkolnej, w obrębie klas od III—VII, przyczem podaje rzut rozkładu tegoż materjału na poszczególne lata z uwzględnieniem wieku i psychicznego nastawienia młodzieży, oraz tego, że początkowa praca w kl. III i IV przypada nauczycielowi na godzinach języka polskiego, a nie na osobnych lekcjach historji. Próbę tego rozdziału ilustrują tablice.

Praca p. Malczyka zasługuje na to, by szerokie koła nauczycielskie, zwłaszcza okręgu wileńskiego, zainteresowały się nią. Brak spisu treści, co utrudnia korzystanie z powyższej książeczki.

Helena Pazyrowa.

Hain Robert Dr. Deutschland im Lichte französischer Geschichtsbücher für den Schulunterricht. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1935. Str. 181.

Zadaniem książki niniejszej jest krytyczne rozpatrzenie treści szkolnych podręczników historji i wiadomości podawanych przez nie o Niemczech. Brak wstępu lub bodaj kilku słów wyjaśnienia od autora nie pozwala stwierdzić, czy praca ta powstała z własnej inicjatywy i na własny rachunek autora, czy też pozostaje w związku z ogólnemi dążeniami do rewizji podręczników szkolnych. Temu ostatniemu przypuszczeniu zdaje się przeczyć fakt, że wyniki rozmów porozumiewawczych w tej sprawie między profesorami francuskimi i niemieckimi nie zostały opublikowane na życzenie właśnie Niemców. Niezależnie od swego powstania książka, zdaniem autora, może się przyczynić do ułatwienia wzajemnego porozumienia między Francją i Niemcami. „Pewniej i szybciej bezwątpienia dojdzie się — jak pisze w zakończeniu — do sprostowania poglądów, które w wysokim stopniu powstrzymują wzajemne zrozumienie, jeżeli Francja będzie większą niż dotąd uwagę zwracać na niemieckie zarzuty i sprostowania" (str. 181).

Pracę swą dzieli autor na 2 części: wstęp i część główną. Wstęp obejmuje rozdziały: I. o francuskiej szkole, jej historji i organizacji, II. o zasadach szkolnych podręczników i usiłowaniach rewizji tekstu, III. porównawcze przedstawienie historji Ludwika XIV, rewolucji francuskiej, Napoleona I i Napoleona III w francuskich i niemieckich podręcznikach historji. Część właściwa rozpatruje okres od 1870/1 roku do ostatnich czasów. Przedmiotem krytyki jest 12 kompletów podręcznikowych na szkołę powszechną, 4 na wyższą powszechną, 6 na szkołę średnią. Źródła stanowi kilkadziesiąt prac autorów niemieckich i francuskich, z niemieckich jednak

powołuje się autor w tekście wyłącznie na dzieło H. Onckena „Das Deutsche Reich und die Vorgeschichte des Weltkrieges“ (1933).

Nim autor pocznie rozważać właściwy temat, omawia zasady nauczania historji we Francji i Niemczech. Francuzi uważają, że „Historja nie służy żadnemu regimowi, żadnej partji politycznej, żadnej doktrynie filozoficznej albo religijnej, jedynie — prawdzie“ (str. 14). Natomiast Niemcy (Dr. Edelmann) przypisują nauczaniu historji także i cele praktyczne. Winno ono „przygotowywać młodzież do wspólnoty, do zrozumienia kolegów z innych klas społecznych. Zadaniem nauczania historji w Niemczech jest też wzmacniać w rosnącem pokoleniu wolę do życia dla następnego pokolenia... tem samem koniecznem jest, by szkoła prócz szerzenia wiedzy i „objektywnego“ poznania przyczyniała się także do wychowania młodzieży dla państwa, t. j. by obok naukowych zadań spełniała i polityczne“ (str. 15). Różnica poglądów, jak stwierdza autor, bardzo wyraźna — w praktyce jednak francuskie podręczniki właśnie są zupełnie pozbawione objektywizmu, podczas gdy niemieckie niezależnie od swych celów podają bezstronnie wiadomości faktyczne. Twierdzenie to popiera autor w dalszej części całym szeregiem wyjątków, a raczej wycinków z książek szkolnych francuskich; niemieckich nie cytuje, uważając zapewne, że są one czytelnikowi niemieckiemu znane, choć praca zdaje się być przeznaczoną raczej dla Francuzów. Metoda ta to też pewne „partie pris“.

Przyczynę braku objektywności w podręcznikach francuskich upatruje autor w niektórych przekonaniach Francuzów, które tak głęboko zrosły się z psychiką każdego z nich, że stały się dlań nieodpartemi pewnikami i narodowym mitem. Odbija się to ujemnie na przedstawieniu historji, które im bliższe czasów nowoczesnych, tem mniej objektywne; od chwili bowiem budzenia się poczucia narodowego w pojęciu nowoczesnem, obraz historyczny podlega załamaniu w tem świetle.

Takiemi nieodpartemi pewnikami, zresztą wyłącznie w pojęciu Francuzów, są, np. całość geograficzna terytorjum francuskiego zamknięta granicą Renu, posłannictwo kultury i ideji wolnościowych, zwłaszcza od czasu Wielkiej Rewolucji, pokojowość politycznej myśli francuskiej. Dysputować z tem byłoby zupełnie bezprzedmiotowe, „gdyż w kraju, gdzie nowe zjawisko spotyka się ...z oburzeniem... zasiedziałych w swej sferze i zaśniedziałych w swych poglądach rentierów, dla których oznacza ono „nowe niebezpieczeństwo... nie może być mowy o objektywności“. „W Niemczech (odwrotnie —) usiłowano zawsze naprzód zrozumieć, potem oceniać, sądzić — nie wierzyć...“ (str. 26). Trudno słowa autora uważać za przykładowe potwierdzenie powyższego zdania i za wzór bezstronności.

Z „pewników“ francuskich wypływa całe nastawienie Francji do wydarzeń dziejowych: rozrost polityczny Francji jako krzewicielki kultury i kraju wolności jest absolutnem dobrem dziejowem, wzrost potęgi sił przeciwnych (np. Niemiec) złem samem w sobie. Wszystkie prace historyczne francuskie są głęboko przesiąknięte tym duchem i — w stopniu mniej lub więcej rażącym pozbawione — koniecznego objektywizmu. Uzasadnieniu tego twierdzenia poświęca autor R. III części wstępnej i całą część główną, obficie ją przeplatając wyimkami z autorów francuskich, z któremi niejednokrotnie polemizuje.

Stwierdza, że monarchja Ludwika XIV i późniejsze cesarstwo Napoleona przyjmowana jest przez autorów francuskich jako naturalny dowód potęgi Francji, tej „rzeczniczki pokoju“, natomiast każde dążenie do zjednoczenia Niemiec, czy to cesarstwa Habsburgów, czy Rzeszy „zagraża bezpieczeństwu Europy“, Niemcy bowiem to kraj barbarzyńców. Wojny prowadzone przez Francję przypisywane są winie panujących, — przez Niemcy — wrodzonej zaborczości narodu niemieckiego, którego Bismarck jest uosobieniem. Rewolucja francuska walczy nie o wolność jednego narodu, lecz o wolność ludzkości, w imię racji, zmuszona więc jest do walki z obcymi tyranami o wyzwolenie ich poddanych, znowuż nie ona ponosi winę za wojny. Naród francuski jest czysty i nie zawinił nigdy krwi przelanej.

Zupełnie stronniczo, według autora, jest przedstawiony okres od 1870/1 roku, okres wzmacniania się wewnętrznego Niemiec, który Francuzi chcą przedstawić jako okres rozwoju militaryzmu pruskiego, by na końcu obwinić go o wywołanie wojny europejskiej 1914 r. i usprawiedliwić tą drogą krzywdzący pokój wersalski.

Z poglądem o „militaryźmie pruskim“ autor polemizuje ostro, podając daty powstawania „militaryzmu francuskiego“, a już szczególnie ostro przeciwstawia się tezie o winie, jaką ponoszą Niemcy za wybuch wojny, podając szereg dat i danych na ich obronę i przypisując winę raczej Rosji, która liczyła na poparcie Francji. Niemniej energicznie broni Niemcy przed zarzutem barbarzyństwa i znęcania się nad cywilną ludnością np. belgijską, uważając istnienie oddziałów „tajnych strzelców“ belgijskich, a tem samem udziału ludności cywilnej w wojnie za rzecz dziś już niezbicie udowodnioną. Mimo to żaden autor francuski o tem nie wspomina. Materjał dowodowy dla swego stanowiska czerpie Dr. Hain głównie z wspomnianej na początku pracy Onckena i z wydawnictw angielskich i niemieckich do dziejów wybuchu wojny.

Zasadnicza linja przedstawienia historji ostatniego 50-lecia w podręcznikach francuskich ulega pewnym wahaniom, wyjątek wolny niemal od ogólnej stronniczości stanowi książka Malet-Isaac'a „Histoire de France“ (1934), i tu jednak w okresie Wielkiej Wojny autorzy załamują się w swym objektywiźmie.

I uzasadnienie pokoju wersalskiego, i obraz przebiegu obrad poprzedzających traktat uważa Dr. Hain za zupełnie stronnicze i opierające się przytem na coraz to innych przesłankach, np. w sprawie Polski i Górnego Śląska uzasadnienie widziano w rzekomo przeważającej liczebnie ludności polskiej na Górnym Śląsku (jedyna wzmianka o Polsce str. 171!), zaś przy kolonjach — w rzekomej niezdolności niemieckiego zarządu.

Trudno bez dostępu do źródeł, t. j. do podręczników ocenić racjonalność zarzutów Dr. Haina. Bezwątpienia są wśród nich słuszne, uznają to zresztą sami Francuzi, jak to autor w części wstępnej (R. II) stwierdził, opisując ruch rewizjonistyczny we Francji, wszczęty przez organizacje nauczycielskie, a więc mające wpływ na nauczanie. O duchu podręcznika decyduje jednak nietylko ten czy ów urywek, ale całość obrazu i jego ogólne naświetlenie. Zapewne, i urywki winny ulec zmianie zgodnej z źródłami historycznemi, a książka Dr. Haina może pod tym względem być wskaźni-

kiem miejsc tekstu, wymagających kontroli. Nie może się jednak stać źródłem prawdziwej wiedzy, bo i jej brak objektywizmu, przysłania go nuta rozgoryczenia i krzywdy.

W stosunku do Francuzów jest autor wysoce stronniczy, uważa ich za niezdolnych do logicznego myślenia i osądu, tem samem do twórczej pracy na polu międzynarodowem. Stąd już krok jeden, trzeba zaznaczyć, że autor go nie stawia, do stwierdzenia, że to nie francuska idea i sprawa jest sprawą całego świata, że szukać jej należy gdzie indziej, w innym sposobie myślenia, opartym na djalektyce Hegla i idealiźmie Fichtego — w Niemczech.

J. Kelles Krauzówna

Walter Lehmann, Volksverantwortlicher Geschichtsunterricht, Erfurt, Verlag Kurt Steuger, 1936. Str. 128.

Z niektórych wzmianek tej książki wynika, że autor jest nauczycielem szkoły powszechnej. Rozprawka jednak nie jest bynajmniej podsumowaniem doświadczenia i praktyki szkolnej. Sprawy metodyczne zajmują w niej mało miejsca. Autor zajmuje się przedewszystkiem problemami z pogranicza historjozofji, operuje dość obficie literaturą z tego zakresu. Głównym przecież bodźcem do pisania była potrzeba natury politycznej. Autor odczuwa żywo konieczność zmiany dotychczasowego traktowania przeszłości. Swą książką chciałby się przyczynić do tego, aby historja w szkole niemieckiej była głównym przedmiotem obywatelskiego wychowania oraz narodowego i politycznego uświadomienia. To polityczne podejście do sprawy nauczania historji wycisnęło wyraźne piętno na całej książce, widać je nawet w doborze literatury, gdzie przeważają autorzy typu Kriecka oraz obfita napółpopularna literatura rasistowska.

Rozdział wstępny omawia przesłanki teoretyczne nowego światopoglądu — światopoglądu narodowo-socjalistycznego. Podstawą tego światopoglądu jest „Volk und Gott“. (Zawsze w tym właśnie porządku). Wychowanie ma być narodowem. Wychowanie humanistyczne, ogólnoludzkie jest „bezkrwistą mrzonką“ (str. 17). Tylko przez naród wiedzie droga do ludzkości, tak twierdzili najwięksi myśliciele Niemiec Hegel, Fichte i Ranke (str. 16), ten ostatni w tym zestawieniu trochę dziwnie wygląda. Istotą zaś narodu nie jest żadna idea (jak u W. Humboldta) ani podłoże geograficzne (mimo zdobyczy geopolityki), lecz rasa (str. 19). Prawa krwi są silniejsze niż prawa geopolityki, „geohistorja“ nie może być niewolnicą geografji (str. 21). Tylko zgniły liberalizm mógł zdobyć się na przypisywanie „bezkrwistemu duchowi zasadniczej roli w dziejach“ (str. 21). Dla autora „bezkrwisty“ znaczy tyle co bezsensowny, bez treści. „U źródeł historji stoi głęboka tajemnica krwi“ — cytat z Kriecka.

Właściwą formą życia narodu jest państwo (str. 24). Jeśli więc historja ma mówić o wartościach (Windelband, Rickert), to jednolitość systemu wartości, która warunkuje jedność narodu, polega na jedności państwa. To jest pojęcie wartości, które „przekształca estetyzującego flecistę w pierwszego sługę swego państwa, rodząc święte poczucie obowiązku“

(„heiliges Soll“, str. 24 — autor używa b. często przymiotnika „heilig“). Nie masz kultury bez państwa (str. 25).

A ponad krew i ducha, kulturę i rasę historja prowadzi bezpośrednio do Boga („in die Heiligtum d. Gottes“, str. 5). „Rzemieślnicza historja“ pozytywistyczna przeszła do porządku dziennego nad wszystkiem, co w historji jest irracjonalne. Zerwano węzły łączące lud z Bogiem, a wszak „człowiek jest produktywny póki jest religijny“ — Goethe (str. 25).

Lud, rasa, państwo, kultura — oto są najwyższe prawa historii (str. 21 i str. 34). Wypełnienie tych praw oto jedyny sens historji (str. 26). Obowiązki stąd płyną jasne: 1) rasowe zdrowie, 2) twórczość dla ludu („Volksverantwortliches Geistiges Schaffen“; str. 27). Lud, który realizuje te prawa „jest niezwyciężonym“. Oto najgłębszy (heiligste) sens historji (str. 27).

Rozdział drugi mówi o „wychowaniu i nauczaniu historycznem“. „Wychowanie historyczne“ było realizowane w Sparcie przez organizację militarną. Jak widzimy, autor wychowanie obywatelskie utożsamia z „wychowaniem historycznem“. Nauczanie historji w Niemczech weszło na ślepy tor martwych faktów, historia była wielkim cmentarzyskiem zamiast być krynicą idei i siły dla młodych (str. 28). Tu następuje cytat z pism Bismarcka o wartości historji, tudzież stwierdzenie, że pierwsi Niemcy wprowadzili historję do szkół.

Historja to wewnętrzna głębia narodu („innere Tiefendimension d. Volkes“). Naród ahistoryczny to naród martwy (str. 30). Nauczanie historji polega nie tyle na wiedzy o faktach co na przekazaniu historycznych sił, istotnego sensu dziejów. Fakty są konieczne; rozbicie całkowite historji na rzecz historji regjonalnej oraz paru wąskich przekrojów podłużnych, jak np. w programie szkół powszechnych miasta Drezna, jako stanowisko socjologizujące, „ponadhistoryczne“, rozbijające całość dziejów jest błędem. To jest pseudohistoryzm równie szkodliwy, jak krytykowany przez Nietzschego bezduszny, zabijający czyn, relatywistyczny historyzm (str. 32).

Warunkiem prawdziwego ujęcia historji jest zmysł historycznej rzeczywistości, odczucie dla historji narodu, zrozumienie dla przestrzeni i czasu. Istnieją pewne zasadnicze formy (Urphenomena), z których historyk musi zdawać sobie sprawę, obok indywidualności i jednorazowości zdarzeń. A wreszcie staje przed nami tajemnica historycznego rozwoju, dynamika historji, gdzie dochodzimy do stwierdzenia sił natury, sił duchowych („seelische u. geistlige“) aż do Boga („gottliche Hebel“, str. 93). Siły te cudownie łączy etos rasy (str. 34). Nie ma tu miejsca na źle pojęty objektywizm — „zimny demon poznania“ (str. 34). Historyk musi mieć odwagę decyzji, odwagę sądu, widzieć jasno wartości, stwierdzić klęski narodowe. Tego wymaga wysokie poczucie odpowiedzialności (str. 35). Historyk jest bowiem odpowiedzialny za przyszłe losy narodu (str. 36).

Odpowiedzialność ta wymaga zajęcia zdecydowanego stanowiska, określonych rozwiązań. Celem jest kształcenie woli. Tego nie uzyskamy przez usiłowanie zrozumienia wszystkiego, przebaczenia wszystkiego. Taka historja, ślepa na wszelkie wartości, jest bezowocną. Należy pokazać siły narodu. Lekcja historji to nie ćwiczenie logiczne („Akrobatik d. Geistes“),

sprawy należy przedstawiać jasno i prosto. Dotychczasowa praktyka szkoły pracy mocno grzeszyła pomieszaniem historycznego badania i kształcenia. Posunięto się przecież aż do analizy źródeł w szkole powszechnej („bis zu dem Unsinn d. Quellenforschung“, str. 39). Nauczanie historji powinno w pierwszej linji dać obraz całości dziejów Niemiec. Dotychczasowa szkoła średnia dawała za dużo wiadomości z historji powszechnej („unter d. Wahnbild eines missverstandenen Humanismus“). Tu następuje wspaniałe w swej wymowie zdanie: „Heute klopft Geschichte wieder mit eisener Faust an die Pforten der Schule“, str. 39).

„Całość historji Niemiec ma stanowić jednolity, obowiązkowy obraz tego co stanowi istotę dziejową. Obraz ten ma być prosty, pociągający“ — cytat z Hitlera (str. 41).

Nie można pozostawiać subjektywizmowi nauczyciela tworzenia dowolnie linji zasadniczych (str. 41). Muszą one być ustalone, historja musi uzyskać obowiązujący kościec („innere Zugigkeit“, str. 41). Autor proponuje pewne takie wytyczne. A więc historja to przedewszystkiem historja państwa — historja regionalna może i powinna być uwzględniona, ale tylko na marginesie historji Niemiec, nie może stanowić żadnego osobnego kursu (str. 45). Druga zasada: historja opierać się ma na metodzie biograficznej. Osobowości historyczne to pełne treści symbole (str. 47), przecież przewództwo (Führertum) to cecha typowo nordycka — pisze autor w innym miejscu (str. 18). Trzecia zasada: drobiazgowość, przechodzenie od wypadku „krokiem milimetrowym“ jest błędem, trzeba mówić tylko w zdarzeniach pierwszorzędnych, punktach zwrotnych („Marksteine“ albo „Hauptlinien“, str. 66). Następują szczegółowe wskazówki co do historji Niemiec, opartej na pojęciu rasy, przyczem nie istnieje dla autora problem Austrja-Prusy. Kończy się ten przegląd historji Niemiec zjawieniem się nowej epoki Trzeciej Rzeszy, epoki „der Rassenbesinnung“ (str. 59).

Podstawą, na której opiera nauczanie historji w szkole powszechnej, jest fantazja dziecka (str. 63 rozdział IV dziecko i historja). Dlatego zaczynać trzeba od legend. Wykład im bardziej dramatyczny, tem silniejszy ślad pozostawia. Przykład: „Bonifacy w VIII wieku przybywszy z Anglji szerzył chrześcijanizm w Niemczech“ — takie zdanie jest niedopuszczalne w szkole powszechnej, jest pozbawione fantazji, trzeba opowiedzieć jak Chrystus walczył z Wotanem w Niemczech na śmierć i życie — oto będzie żywa historja (str. 65). Drugi stopień nauczania historji to okres wiedzy realnej, faktów. Trzeci — okres dojrzewania — to pora najodpowiedniejsza, aby młodzież przesiąknęła ideami przeszłości, ideami narodowemi.

Jakim warunkom odpowiadać musi nauczyciel historji, aby spełnić dobrze swe zadanie? (rozdział V). Przedewszystkiem musi całkowicie wczuć się w historję narodu. „Die Ströme der Geschichte müssen ihn durchfluten“ (str. 70). Musi być przynależnym rasowo, bo „gdzie krew nie przemawia, historja zostaje zdradzoną“ (str. 71). 2-o. Musi posiadać studja naukowe i orjentować się w całości historji. Studja te nie mają mu przeszkadzać w udziale w życiu bieżącem. 3-o. Mieć studja pedagogiczne, które mu pozwolą upraszczać, zorganizować materjał, a przedewszystkiem

ocenić. Tu znowu potępienie objektywizmu („Voraussetzungslos" to nonsens str. 73). Historyk jest „Vorkampfer u. Künder d. lebendigen Geschichte seines Volkes" (str. 70) „Deuter u. Gestalter seiner Ansprüche" (str. 74). Jest konserwatywny i zarazem rewolucyjny; maszeruje wraz z armją brunatną do jednego celu (str. 74). Nie może „wzniośle" stać, „ponad partjami" nie może być „neutralnym" (str. 77).

Rozdział ostatni, bardzo krótki, mówi o metodach nauczania. Wielość metod rozerwała jedność narodu — pisze autor (str. 75). Wynik nauczania to nie wiedza, ale żywe poczucie obowiązku, poczucie odpowiedzialności narodowej, wierności dla historji Niemiec. Słusznie żądano w nauczaniu przeżyć, ale przeżycia mogą powstać na tle historji całych Niemiec, o czem zapomniano. Cóż warte poczucie odpowiedzialności pracy, jakie uczeń wynosił z Arbeitschule, jeśli ta odpowiedzialność nie obejmowała całości Niemiec (str. 76). Nie historja kultury, ale historja polityczna musi znaleźć się na pierwszem miejscu. Historja jest najlepszą nauką obywatelską — osobna wiedza o państwie to liberalistyczny surogat pseudopolitycznego wychowania (sic!, s. 77). Rozdział — i książka zarazem kończy się dłuższym cytatem z mowy Hitlera w Poczdamie o celach ruchu narodowo-socjalistycznego, które są identyczne z celami nauczania historji w szkole.

Wynotowałem jeszcze następujące szczegóły: Autor, dowodząc, że państwo jest konieczną formą życia narodu, w zapale dialektycznym odwraca to twierdzenie pisząc: każde państwo nie oparte o żywy naród umiera (str. 24); nie liczy się z tem, że wydaje w tej chwili wyrok na dawną monarchję austro-węgierską.

Drugie twierdzenie jest jeszcze bardziej rewelacyjne. Punktem wyjścia jest znowu rola państwa, autor unosząc się nad znaczeniem kulturalnem państwa, posuwa się aż do argumentu: kultura niemiecka upada dziś na terenach, gdzie zabrakło opieki państwa (str. 43). Tu znowu nie dostrzega, że wypowiada kiepski komplement pod adresem kultury niemieckiej, prosperującej i rozszerzającej się jedynie w oparciu o organizację państwa. Wynika przecież z powyższego, że kultura ta była szerzona na wschodzie Niemiec, sztucznie, siłą.

Trzecią sprawą, która nas Polaków winna interesować, to długi cytat z „Mein Kampf", w którym jako najwspanialsze polityczne posunięcia w historji Niemiec, Hitler uważa marchię wschodnią i podbój Słowian nadłabskich. Są to dwa przykłady „jak wzrastającą ludność uzgodnić z wielkością terytorjum" (str. 61): wyciąć w pień sąsiadów i zająć ich ziemie.

Szowinistyczną jest ta książka — bo czyż nie szowinistycznie brzmią lekceważące wywody o zachodnioeuropejskim „humaniźmie", o potrzebie czerpania z własnego ducha niemieckiego, nie z naśladowania obcych wzorów (str. 61). Bóg jest zaanektowany dla niemieckiego narodu. Czy Chrystus zwyciężył rzeczywiście w walce z Wotanem za sprawą św. Bonifacego, czy Wotan zmienił tylko nazwę? Żelazna jego pięść puka nietylko do drzwi szkoły niemieckiej, ale bije do bram Europy, groźnem memento narodu „bez przestrzeni".

J. D.

Gaillard H. i d'Amat R. Histoire Contemporaine (de 1848 à nos jours). Paris 1935. II wyd. Str. 886.

Książka powyższa jest VII tomem z cyklu „Nouveau cours d'histoire conforme aux programmes officiels de 1931 publié sous la direction de H. Gaillard", przeznaczonym na ostatni rok nauki. Poprzednie tomy opracowali prócz wymienionych autorów P. Hallynck (Wschód i Grecja) i A. Ambrosi (Rzym).

Program historji obejmuje całkowity kurs historji powszechnej, przerabiany w ciągu 7 lat, przyczem starożytności poświęca 2 lata, wiekom średnim i XVI wiekowi (do 1610) — 2 lata, czasom nowożytnym — 1 rok, zaś okresowi najnowszemu od Wielkiej Rewolucji — 2 lata, doprowadzając historję do ostatnich czasów.

Omawiany podręcznik poprzedza przedruk programu oficjalnego na tę klasę (dział filozofji i matematyki). Jest to b. wygodne, pozwala bowiem nauczycielowi stwierdzić, o ile autor podręcznika trzymał się ściśle ram programu. Program jest obszerny i wiele miejsca przeznacza na historję ogólną, traktując ją niemal równomiernie z historją Francji; zapoznać więc należy ucznia dokładnie z dziejami Niemiec, Anglji, Austrji, Włoch, Rosji, ze sprawą dalekiego Wschodu, kwestją kolonjalną (Afryka i dominja angielskie), wreszcie z zagadnieniem bałkańskiem. Najmniej uwagi skupia program na Słowiańszczyźnie (poza Rosją).

Autorzy we wstępie stwierdzają, że zdarzeniom omawianym w podręczniku brak jeszcze perspektywy dziejowej i trudno „wyróżnić te, które przez refleks dziejowy nabiorą z czasem prawdziwej wagi", wyróżnili więc przedewszystkiem te „które mają znaczenie dla zainteresowań aktualnych". Stąd wiele miejsca zajęły Niemcy. Ogółem książka liczy 22 rozdziały, z których 19 omawia rozwój historyczny, zaś 3: zawarcie pokoju i utworzenie Ligi Narodów, skutki wojny, ustrój Francji. Specjalny rozdział przedstawia ruch umysłowy Francji w ostatniem ćwierćwieczu XIX wieku.

Każdy rozdział poprzedzony jest krótkim „resumé" najważniejszych faktów i stanowi dla siebie całość. Podręcznik uwzględnia w szerokiej mierze przyczyny i skutki wydarzeń dziejowych — polityczne, gospodarcze i społeczne, wysuwając jednak na plan pierwszy sprawy polityczne. Materjał grupują autorzy według pewnych zagadnień, w których ujęciu starają się być bezstronni, nie mogą się jednak ustrzec od naświetlania ich z francuskiego punktu widzenia. Ciągłość historyczna jest ściśle zachowana. Jak na szkołę średnią książka zawiera ogromną ilość nazw osób i miejscowości, dat, nawet dziennych, i cyfr (np. w historji militarnej). Tłumaczy się to tem, że książka ma być nietylko podręcznikiem szkolnym, ale i informatorem w dalszych studjach.

Prócz „resumés" na początku rozdziałów autorzy umieścili na końcu książki tablice synchronistyczne przedstawiające chronologicznie od 1848—1935 r. ważniejsze zdarzenia historyczne. Pomoc naukową stanowią barwne mapy poza tekstem i liczne ilustracje w tekście. Zauważyć należy, że francuski zmysł humoru kazał autorom posługiwać się dla krótkiej charakterystyki doskonałą karykaturą polityczną. Pod względem graficznym książka przedstawia się gorzej od niektórych naszych podręczników.

Sprawie polskiej poświęcają autorzy pięć wzmianek, więc: chwalebnej roli Polaków w 1848 r. (Mierosławski, Bem, Chrzanowski, mylnie nazwany Czarnowski), powstaniu polskiemu w 1863 roku, prześladowaniu Polaków w Poznańskiem i wyzyskowi robotników polskich w Niemczech, kwestji polskiej w czasie wojny i odbudowaniu Polski, w rozdziale p. t. dyktatury— marszałkowi Piłsudskiemu; ponadto o sprawy polskie zaczepiają również uwagi o ludach słowiańskich w Austrji. Wzmianki te, tak zresztą nieliczne, mają zaletę względnej wierności historycznej, nawet odnośnie do 1863 roku i prześladowania unitów przez Rosję, mimo wyraźnych prorosyjskich sympatyj autorów, którzy nie mogą się powstrzymać od zaznaczenia, że to „król pruski pomógł do uwięzienia uchodźców polskich" i że Francja poniosła na naszą rzecz ofiarę, gdyż „wskutek wstawienia za nieszczęśliwą Polską, Napoleon III widział, iż car podejrzywa jego przyjaźń". Pewne nieścisłości zawiera ustęp o konferencji pokojowej, porozumieniu Piłsudskiego z Komitetem Polskim w Paryżu i podróży Paderewskiego do Wilsona; ustęp ten stwierdza zarazem, że Gdańsk i korytarz pomorski stanowią stałą przyczynę zatargu. Rozdział, omawiający dyktatury w Rosji, Turcji, Włoszech, Hiszpanji i Niemczech, mówi też o Polsce, o wojskowym przewrocie majowym Piłsudskiego, „który zdecydował się ustanowić na swą rzecz rodzaj dyktatury. Trzymając tękę ministra wojny, w rzeczywistości Piłsudski kieruje całym rządem; w szczególności zdaje się interesować polityką zagraniczną i jemu można przypisać pakt nieagresji i dobrego sąsiedztwa zawarty między Niemcami a Polską (1934)". W tym pakcie, a może i w przeszłości legjonowej Piłsudskiego należy szukać przyczyn, że autorzy w charakterystyce Piłsudskiego ograniczają się do krótkiego zdania „l'homme le plus en vue de la Pologne contemporaine" (najwybitniejszy człowiek Polski współczesnej).

J. Kelles-Krauzówna.

ZAPISKI BIBLJOGRAFICZNE

Rydz Śmigły Edward, generał. Byście o sile nie zapomnieli. Lwów—Warszawa 1936. Str. 308.

Pod powyższym tytułem zebrane są enucjacje, rozkazy, mowy i artykuły Marszałka Rydza Śmigłego na przestrzeni lat 1904—1936, zgrupowane przez ppułk. dypl. Romana Umiastowskiego, który zaopatrzył powyższe wydawnictwo wstępem podającym metody doboru i układu. Zbiór ten, obrazujący działalność Marszałka Polski od młodzieńczej impresji z 7 klasy gimn. (1904) poprzez działalność strzelecką następnie legjonową, wkońcu czyny w czasach wojny polsko-bolszewickiej i na czele armji państwa polskiego, jest bardzo pożądanym materjałem dla wszelakiego rodzaju uroczystości szkolnych związanych z obchodem świąt państwowych. Pozwoli on młodzieży zapoznać się z mocarnym profilem wodza, który do ciężkiej tej i odpowiedzielnej pracy sposobił się twardą młodością, i znojnym wiekiem męskim, w którym „młodzieńcze tęsknoty do wolności" przekształciły się w twardy instynkt żołnierski, prący i wzywający do ciągłej ustawicznej, ofiarnej pracy dla sprawy, stojącej na straży obrony Państwa Polskiego i jego mocy.

Z. K.

Rżewski Aleksy. Szlakami walki i buntu. Wspomnienia z walk rewolucyjnych z trójzaborcami. Łódź 1936.

Autor zasłużony bojownik niepodległościowy przeszedł na terenie Łodzi — począwszy od 1905 r. — szereg znojnych i krwawych etapów w drodze do Polski Niepodległej, służąc sprawie ojczystej wedle potrzeby słowem i czynem. Od „Pierwszego chrztu bojowego“ w 1905 r. w walce ulicznej z kozakami, poprzez niebezpieczną pracę konspiratorską, poprzez kazamaty rosyjskie i legendarny już dziś Sybir, poprzez pełną przygód ucieczkę stamtąd, tułaczkę na emigracji, wśród niebezpieczeństw następnie żywot w kraju, przez walki z okupacją niemiecką i austrjacką doczekał się wkońcu wysokich stanowisk w Polsce Odrodzonej (pierwszy prezydent Łodzi, następnie długoletni starosta powiatowy tamże). Drogę swego życia odtworzył Rżewski w sposób prosty, bez koloryzacji i retuszu w jędrnych wspomnieniach, czyniąc w ten sposób zadość pamiętnemu wezwaniu Marszałka Piłsudskiego do podkomendnych, by spisując swe przeżycia dawali świadectwo prawdzie historycznej i gromadzili materjał historyczny dla przyszłych pokoleń. Każdy z rozdziałów swej książki zaopatruje autor w motto zaczerpnięte ze skarbca poezji polskiej (Mickiewicz, Słowacki, Lange i Słoński), poddając niejako odpowiedni podton swym wspomnieniom. Książka napisana z plastyką i zajmująco tworzy dzięki bezpośredniości opisywanych przeżyć cenny materjał historyczny, któremu przydaje wagi sumienność autora, z jaką dla podmalowania tła wydarzeń i konfliktów pomiędzy poszczególnemi ugrupowaniami politycznemi nie poprzestaje na własnych obserwacjach a posługuje się ponadto ówczesnymi dokumentami, wycinkami prasy rozmaitych odcieni i t. p. „Szlakami walki i buntu“ pójdą chętnie za przewodem znakomitego bojownika niepodległości rzesze młodocianych czytelników, którzy poznają w ten sposób gehennę i bojowy trud przemierzony dla odzyskania niepodległej Ojczyzny. Ze wspomnieniami walk rewolucyjnych z trójrozbiorcami zapoznają się — w ujęciu Rżewskiego — chętnie zastępy czytelników, skorzysta też niewątpliwie badacz dziejów onej epoki.

Z. K.

Romer Eugenjusz. Polityczny Atlas Kieszonkowy. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1937. Str. VIII+135. Cena zł. 8.

Zanotujemy na łamach „Wiadomości“ zanim będziemy mogli obszerniej omówić tego rodzaju wydawnictwa geograficzne i zastosowanie ich na lekcjach historji, zwłaszcza w zakresie aktualizacji i czasów najnowszych. Ukazał się nakładem Książnicy-Atlas „Kieszonkowy Atlas Polityczny“, który ma wyprzeć u nas tak rozpowszechnione wydawnictwa obce, zwłaszcza niemieckie. Różni się od nich podejściem raczej geograficznem niż statystycznem, co nadaje mu cechę większej trwałości. Uzupełnieniem statystycznem jest „Świat w cyfrach“. Znajdujemy tu zatem mapy polityczne barwne z uwzględnieniem rozmieszczenia ludności, z ogromną ilością nazw miejscowych, w czem orjentuje szczegółowy indeks. Poza tem część Atlasu wykonana jednobarwnie informuje o całokształcie zjawisk przyrody i człowieka (problemy fizjograficzne, klimatyczne, gospodarcze i ludnościowe). Polska również szeroko jest uwzględniona. Atlas omawiany znaleźć się powinien w rękach każdego nauczyciela historji dla orjentowania go w bieżącym obrazie świata, dla ucznia stanowić będzie źródło doskonałych informacyj i warsztat prób samodzielnego przetrawiania nauki o współczesności i jej kontaktu z przeszłością.

K. T.

Manifest Towarzystwa Demokratycznego Polskiego. R. 1836 — opracował Czesław Leśniewski. Warszawa 1936. Instytut Wydawniczy „Bibljoteka Polska“. Stron 104.

W grudnia r. b. przypada pierwsza setna rocznica ogłoszenia Wielkiego Manifestu Towarzystwa Demokratycznego Polskiego, tej najliczniejszej z organizacji, jakie powstały na wychódźtwie po r. 1831. W związku z tem dr. Leśniewski podjął ponowne wydanie Manifestu. Wydanie oparte jest na oryginale z r. 1836. Poprzedzone zostało obszernym wstępem i zaopatrzone w przypisy. Wstęp, opracowany wyłącznie na materjale źródło-

wym, zawiera obraz powstania Towarzystwa Demokratycznego Polskiego na tle ówczesnych stosunków emigracyjnych; dalej genezę samego Manifestu. Autor analizuje najpierw t. zw. mały manifest z marca r. 1832, poczem przedstawia w syntetycznym skrócie wewnętrzne dzieje Towarzystwa, wiążąc je ściśle z jednej strony z główniejszemi wypadkami politycznemi w ówczesnej Europie, z drugiej zaś z prądami umysłowemi, jakie panowały w tym czasie w łonie emigracji i samego Towarzystwa Demokratycznego. Zkolei przechodzi do zobrazowania genezy Wielkiego Manifestu; rysuje dość szczegółowo poszczególne stadja tej genezy, dając obraz tych nurtów myśli polityczno-społecznej, jakie znalazły wyraz w pomysłach wybitniejszych członków Towarzystwa, komunikowanych centralnemu jego organowi, zajętemu redakcją Manifestu. W zakończeniu wstępu autor informuje nas o przyjęciu, jakiego doznał Manifest w łonie członków Towarzystwa, o przekładach na języki obce i opinji o nim kilku najwybitniejszych przedstawicieli ówczesnego ruchu umysłowego w Anglji, Francji i Rosji. Wreszcie w kilku rysach przedstawione zostało znaczenie Manifestu w dziejach polskiej myśli polityczno-społecznej w. XIX i pierwszych latach w. XX aż do dni dzisiejszych.

Przypisy zawierają możliwie szczegółowe objaśnienia zarówno językowe jak i rzeczowe wszystkich trudniejszych miejsc Manifestu. Przeprowadzone tutaj zostało powiązanie głównych idei w Manifeście zawartych z pomysłami analogicznemi tak publicystów obcych jak i polskich z końca w. XVIII i początków w. XIX.

Tak opracowane wydawnictwo staje się dostępnem dla każdego choćby tylko pobieżnie obeznanego z dziejami politycznemi czy kulturalnemi tego zwrotnego punktu w historji naszej. A co więcej, wskazuje, że dzisiejsze zmagania się nasze w zakresie problemów polityczno-społecznych mają swoją przeszło wiekową tradycję. W szkole publikacja Manifestu znajdzie zastosowanie w charakterze lektury dla zdolniejszych uczniów III klasy gimnazjalnej. *X.*

Wańkowicz Melchior. Strzępy epopei. Warszawa 1936. Str. 292.

Trzecie wydanie „Strzępów Epopei", fragmentów z przeżyć formacyj polskich na terenie Rosji w epoce wojny światowej, wzbogacił autor trzema dodatkowymi opowiadaniami. „Związek broni" obejmuje dzieje polskiego związku niepodległościowego na ziemi rosyjskiej w dobie rewolucji, rozgrywkę jego z grupą gen. Dowbór-Muśnickiego, stosunki z okupantami niemieckimi. A łączy się z tem opowiadanie „Ostatnio słowo", enuncjacja przed sądem polowym, wygłoszona przez autora jako obrona przed sądem I Korpusu od zarzutu przygotowania i dokonania buntu wojskowego. Trzeci dodatek p. t. „Rozkoszna Pała" nie stoi na poziomie całego wydawnictwa, obniża może niepotrzebnie lot rapsodu rycerskiego, na które to miano zasługują bezsprzecznie opowiadania Wańkowicza. Jest to polemika-odpowiedź na autobiografję gen. Dowbór-Muśnickiego opublikowaną jako „Moje wspomnienia". Polemikę tę podejmuje autor przedewszystkiem w imieniu zaczepionych tam towarzyszy broni Lisa-Kuli i Barthel-Weydenthala, którzy życiem przypieczętowali swe dążenia niepodległościowe, obniżone przez Muśnickiego. „Strzępy epopei złączone" — część druga, daje barwny obraz wycinka walk z doby polsko-bolszewickiej, a pełen werwy i piękna obrazek „Śmiały (pancerka „Związku broni") odbija Lwów" toczy się na terenie Małopolski Wschodniej. Prostota — koloryt — bezpośredniość i umiejętność stylizacji porywają czytelnika. „Strzępy Epopei" to bardzo ciekawa i pożyteczna lektura dla starszej młodzieży szkolnej; o poczytności tej książki świadczy w krótkim już czasie pojawiające się trzecie jej wydanie.

Z. K.

Grzędziński January. Maj 1926. Warszawa 1936. Str. 117.

Zbiór zapisek pamiętnikarskich autora, jednego z uczestników zamachu majowego, zawiera b. interesujący materjał historyczny. W artykułach: „Na ulicach Warszawy", „Na torach", i „Ostatni dzień", częściowo

już opublikowanych w Tygodniku Ilustrowanym, daje autor przyczynek do poznania wydarzeń między 12 a 15 maja 1926 na odcinku swego urzędowania (Dyrekcja Kolei w Warszawie). Najciekawszym jest fragment „Na torach“ zawierający meldunki z kraju, otrzymywane przez autora w drodze telefonicznej z poszczególnych terenów kolejowych, składane w formie raportów Dyrekcji Kolejowej — a przejęte przez urzędującego tamże Grzędzińskiego. Poprzedza swe zapiski autor pewnego rodzaju expozycją sytuacji, w której jednak zauważyć można pewne niedociągnięcia. Zakończenie „Kartek pamiętnika“ stanowią „dopiski“, w których autor grupuje wiadomości i dokumenta mogące służyć dla skomentowania opisywanych przez się wydarzeń. Teren działalności autora był wprawdzie b. szczupłym odcinkiem toczących się wydarzeń, niemniej jednak dzięki żywości i bezpośredniości opowiadania książeczka powyższa spotęguje zainteresowanie młodzieży dla przebiegu owego przełomowego, a pełnego dramatycznego nastroju momentu dziejów Polski Odrodzonej. *Z. K.*

Wańkowicz Melchior. Na tropach Smętka. Warszawa 1936. Str. 371.

„Na tropach Smętka“ ogląda autor Prusy Wschodnie. Nie żałując trudu i zachodu zwiedził one ziemie od polskiej macierzy oderwane, przemierzył je lądem i wodą, przestudjował ich przeszłość, wyczuł intuicję ducha dziejów i odmalował z literackim artyzmem. Przepiękna opowieść, wyposażona we wspaniałą bibljofilską szatę, współzawodniczy skutecznie z bogactwem wydawnictwa „Cudów Polski“, omawianemi niejednokrotnie na łamach naszego pisma, porywa swą bezpośredniością, werwą i humorem — barwą i prostotą. W 20 rozdziałach przesuwa Wańkowicz przed oczyma czytelnika, jak na taśmie filmowej, ostro zarysowane obrazy, jak to dawniej bywało, jak jest i jakby być mogło. Przesuwają się krajobrazy, ludzie — typy i wypadki. Z precyzją odgrzebuje autor z kurzu porzucone po kątach przypiecków staropolskie kancjonały, odszukuje pisma wszelakie szwabachą pisane, odczyszcza z nalotu niemieckości starodawne pomniki polskiej chwały, chwyta na objektyw fotograficzny dowody odrębności mazurskiej ludności, zadające kłam wynikom proniemieckiego plebiscytu, demonstruje metody, któremi działał i działa rząd pruski dla utrzymania w zależności owej bramy wypadowej na Polskę, a opisuje, jak — mimo paktu nieagresji o czasowo ograniczonym trwaniu — wyposaża się owe ognisko zapalne, t. zw. przez rząd pruski „Wetterwinkel“, w którym gromadzą się ustawicznie potężniejsze gromy na Polskę. Równolegle kreśli pokojową penetrację Polski na przestrzeni wieków, piętnuje zaniedbania w tym kierunku w przeszłości i dobie obecnej, wykazuje objawy przywiązania ludności do polskiej tradycji, zupełnie bezinteresowne, za które niejednokrotnie nawet ciężko jej płacić wypada. Plastycznie, jako groźne memento, występuje widziana oczyma Polaka „krwawiąca granica“ i jej wieczne pogotowie wojenne.

Książka pomyślana szlachetnie, świadcząca o wielkiem opanowaniu przedmiotu — a podana w wykwintnej formie jest pełną atrakcji lekturą dla szerszych kół polskiego społeczeństwa, zwłaszcza dla młodzieży dorastającej. Jest to nader szczęśliwe zapoczątkowanie przeciwdziałania odnośnej propagandzie niemieckiej, przeprowadzone w formie opowieści — mimo podtonu smętka i żalu — tętniących życiem, tryskających dowcipem. Wielką wartość dla nauczyciela wykładowcy, historyka, geografa i polonisty przedstawia oprócz przebogatego materjału ilustracyjnego nadającego się do wyświetlań, podany na zakończenie wykaz źródeł do poznania Prus Wschodnich oraz b. cenny skorowidz rzeczowy. *Z. K.*

A j n e n k i e l E u g e n j u s z. Pierwsze oddziały legjonów polskich w Łodzi. Łódź 1934. Str. 48.

R a c h a l e w s k i S t a n i s ł a w. Baśń i legenda Łodzi. Łódź 1935. Str. 182.

S t e b e l s k i A d a m. Teksty źródłowe do dziejów Łodzi 1332—1820. Łódź 1934. Str. 46.

S t o l a r z e w i c z L u d w i k. Literatura Łodzi w ciągu jej istnienia. Łódź 1935. Str. 396.

Bogato przedstawia się dorobek badań regjonalnych polskiego Manchestru — specjalnie podkreślić należy wysiłki w kierunku zbadania przeszłości Łodzi. Same tytuły wydawnictw ostatniej doby na tym terenie zorjentują czytelnika.

Ajnenkiel, historyk Łodzi rewolucyjnej, walczącej w ostatniej dobie przedniepodległościowej z rosyjskim zaborcą, dołączył do uprzednich swych przyczynków opublikowanych na łamach „Niepodległości" rozprawkę obrazującą w IX rozdziałach wkroczenie legjonów do Łodzi i ich 17-dniowy postój tamże — na tle nastrojów społeczeństwa łódzkiego i poszczególnych ugrupowań politycznych od 12—29 października 1914.

Rachalewski stara się odgrzebać pierwociny Łodzi, sięgając w krainy baśni i legendy. Na podstawie luźnych zapisków archiwalnych, rozrzuconych fragmentów historycznych kreśli obrazki mające odtworzyć kulturę i obyczaje Łodzi w wiekach zamierzchłych w formie lekkiej, pozbawionej naukowych pretensji, gdyż celem autora „zainteresowanie mieszkańców przeszłością rodzinnego miasta, kolebki ojców i dziadów".

Na wysokim poziomie naukowym, wytrzymującym wszelkie kryterja historycznej metodologji stoi praca Adama Stebelskiego p. t. „Teksty źródłowe do dziejów Łodzi". Autor obrazuje przy pomocy tekstów szereg urządzeń prawnych w dawnej Polsce, stosunki gospodarcze, obyczajowość i kulturę łódzkiego partykularza, stwarza w ten sposób bardzo cenną pomoc naukową, jaką nie wiele ośrodków regjonalnych w Polsce poszczycić się może. Rozpatrywanie walorów powyższego wydawnictwa pod kątem wiedzy historycznej przekraczałoby ramy recenzji nastawionej na potrzeby dydaktyki historycznej. Tutaj podkreślić nam tylko wypada zaletę tego rodzaju publikacji dla uzupełnienia nauki szkolnej i zachęty do stworzenia prac podobnych w innych ośrodkach regjonalnych.

Praca Stolarzewicza składa się z dwóch części: pierwszej — szkicu literackiego, mającego zobrazować życie literacko-naukowe Łodzi i zesumowanie jego rezultatów w ciągu istnienia miasta, oraz w drugiej — antologji prac poszczególnych autorów pochodzących z Łodzi lub twórczością swą związanych z tem miastem. Dorobek historyczny Łodzi pod względem rzeczowym t. j. ilości i jakości wydawnictw i ich poziomu, jakoteż nazwisk autorów zajmuje miejsce bardzo poczesne, co tem bardziej podkreślić należy, że miasto tętni raczej życiem przemysłowem, jak naukowem, a jako położone zdala od ośrodków uniwersyteckich ma pod względem pomocy naukowych wiele trudności do zwalczenia. Bardzo cennem zestawieniem jest podana przez Stolarzewicza bibljografja druków łódzkich i o Łodzi, spis czasopism, zobrazowanie Łodzi w poezji, powieści, dramacie i historji i t. p. Praca Stolarzewicza jest bardzo interesującą monografją regjonalną, która odda też poważne usługi w szkolnictwie. *Z. K.*

E i l e H e n r y k. Warszawa z drewnianej murowana. Warszawa 1936. Str. 117.

Autor stara się na solidnej podbudowie źródłowej przedstawić w formie popularnej poszczególne stadja rozbudowy Warszawy począwszy od XVI wieku do r. 1935. W pracy swej uwzględnia Eile fluktuację ludności, jej przypływ i odpływ w związku ze zmieniającymi się warunkami gospodarczemi i politycznemi, jako podstawę rozbudowy lub jej zahamowania. Rozpatruje zarówno klęski elementarne (wojny i pożary) jakoteż nieudolność czynników miarodajnych, które nie umiały wyzyskać momentu konjunktury. Przedstawia rozwój ustawodawstwa budowlanego w Polsce daw-

nej i dzisiejszej, warunki kredytowe, bada rentowność objektów budowlanych na przestrzeni wieków, wysokość komornego, stawki ubezpieczeniowe i inne obciążenia. Pożądanem uzupełnieniem byłoby tylko podanie np. cen placów i kosztów budowy, co jednak może ponad miarę rozszerzyłoby preliminowany rozmiar pracy. Książka p. Eilego daje bardzo interesujący, na cyfrach oparty, obraz rozbudowy Warszawy, oraz warunków sprzyjających i przeszkód hamujących planowy rozwój miasta. Ożywia pracę dobrze dobrany materjał ilustracyjny z Warszawy dawniejszej i dzisiejszej, nadający się do wyświetlań w szkole. *Z. K.*

Segond E. Chronologie de l'Histoire de France. Paris, Librairie Hatier.

Książeczka ta stanowi skrót informacyjny historji Francji, na dodatek zupełnie przestarzały, doprowadzony zaledwie do 1920 r., niekompletny. Mogłaby ona dać pewne korzyści, gdyby rozszerzyć je na historję powszechną, a przytem opracować szczęśliwiej pod względem metodycznym. Książkę uzupełniają mapki oraz ilustracje pozbawione większej wartości historycznej.

Wśród czasopism

Na łamach ostatnich numerów czasopism dydaktycznych pojawiły się artykuły, których tematem stały się najbardziej aktualne sprawy chwili obecnej. Do rzędu tych przedewszystkiem należy zaliczyć te, które traktują o sprawie organizacji i metod nauczania w przyszłym liceum, ponadto rozprawiające o sposobie traktowania w nowem gimnazjum historji kultury i sztuki, oraz w związku z niem pozostającą sprawę reformy kształcenia nauczyciela historji.

Dziennik Urzędowy K. O. S. Warszawskiego, R. VII, 1936, daje w nr. 8 obszerny artykuł pióra Wandy Moszczeńskiej na temat stosowania metod pracy w gimnazjum i sprawdzania wyników pracy. Jest to sprawozdanie z prac zespołowych prowadzonych w I Ognisku metodycznem historji w Warszawie. Autorka informuje nas o działalności 3 Zespołów, wytworzonych w obrębie Ogniska stołecznego, z których jeden tzw. „Zespół nowych metod" poświęcony jest zapoznaniu się z rozmaitemi kierunkami metodycznemi w nauczaniu historji, drugi „Zespół nowego gimnazjum" pracuje nad realizacją nowego programu i wreszcie trzeci „Zespół klasy VIII" zajmuje się zagadnieniami nauki o Polsce współczesnej. Następnie przedstawia autorka dotychczasowe rezultaty ich prac. W obrębie prac I zespołu omawia tematy: a) metody pracy pod kierunkiem, b) prowadzenia zeszytów przedmiotowych, c) roli ilustracyj przy nauce historji i metody ich stosowania, d) sprawę wyników nauczania i metody ich sprawdzania.

Z prac „Zespołu nowego gimnazjum" porusza sprawy: a) rozkładu, ujmowania i podawania materjału, b) egzekutywy, c) lektury i d) wycieczek.

W ramach Zespołu klasy VIII przepracowane zostały zagadnienia: a) Stosunku nauki o Polsce współczesnej do historji, b) korelacji z innemi przedmiotami, c) rozkładu materjału, d) krytyki podręczników, e) mapy w klasie VIII, f) wyników pamięciowych, g) metod powtórzeń, h) celów i metod prac piśmiennych, i) przeprowadzenia egzaminu dojrzałości, j) spraw ustrojowych, a to przedewszystkiem nowej konstytucji, k) spraw gospodarczych, l) spraw kulturalnych.

Dziennik Urzędowy K. O. S. Krakowskiego, R. XV, 1936.

Nr. 5 porusza sprawę lektury i jej szczególnej wartości w zakresie historji kultury w artykule Władysława Brydy: „Organizacja programowej lektury uzupełniającej w gimnazjum ogólnokształcącym".

Nr. 7 informuje w sprawozdaniu „z działalności ognisk metodycznych w drugim półroczu roku szk. 1935/36“ o pracy Ogniska historji w Krakowie nad sprawą interpretacji dzieła sztuki oraz formą prowadzenia zeszytu przedmiotowego przy nauce historji.

Ponadto wszystkie dzienniki urzędowe z okresu od czerwca — września b. r. przynoszą okólniki Ministerstwa W. R. i O. P. m. i. z dn. 30 maja 1936 w sprawie współpracy nauczycielstwa ze Strażą Graniczną przez omawianie stosunków granicznych i rozważaniu spraw pogranicza, — oraz z dnia 7 lipca 1936 w sprawie filmu szkolnego, przyczem przydział dla kultury (historji i języków obcych) wynosi 2 filmy przypadające na klasę III gim.

Gimnazjum, 1936. Rok III i IV.

W nrze 7 R. III Dr. Adolf Hirschberg (Wilno) „Nauka o państwie“ w oparciu o cele nauki o państwie, ujęte w „Wytycznych dla autorów programów szkół ogólnokształcących liceum“, — stara się wykazać pewną rozbieżność pomiędzy założeniami nauki historji w nowem gimnazjum a przyszłem liceum. Rozbieżności tej dopatruje się autor w tem, że podczas gdy program gimnazjum wprowadza przedewszystkiem historję Polski — to w myśl wytycznych liceum ma objąć naukę historji powszechnej od 1789 r. (kl. II). Kurs ten ma wyprzedzić nauka o państwie, pozbawiona tem samem tej bazy, któraby mogła stanowić znajomość historji nowoczesnej. Ponadto autor wyraża obawy odnośnie do samego ujęcia materjału nauczania, który wskutek swego bogactwa i różnorodności, choćby w minimalnym nawet zakresie wymaga normatywnego traktowania, pewnych podstaw teoretycznych, gdyż w przeciwnym razie nie może być uprzystępniony młodzieży. Stąd konkluzja: w kl. I liceum — pojęcia teoretyczne z zakresu ekonomji politycznej, socjologji, prawa ustrojowego i politycznego, historji doktryn ekonomicznych i społecznych, w kl. II — właściwa nauka o państwie (rozbicie materjału na 2 lata).

Nr. 3. R. IV przynosi uwagi Dr. Józefa Targowskiego p. t.: „Historja w nowym gimnazjum“. Autor odnosi się do programu krytycznie, zwłaszcza w odniesieniu do kl. I. Nauczanie w formie „obrazów“ i dobór „światłych momentów“ paczy do pewnego stopnia prawdę i pozbawia poczucia ciągłości. W kl. II i III ogromną trudność sprawia fragmentyczność dziejów powszechnych.

W nrze 1. R. IV. Dr. Ewa Maleczyńska w artykule p. t. „Od słów do realnych posunięć“, (na marginesie obrad Sekcji dydaktycznej VI Zjazdu historyków polskich w Wilnie) zajmuje się tak bardzo dziś piekącą sprawą braku fachowego wykształcenia nauczycieli historji i koniecznością reformy studjów uniwersyteckich, a raczej nową ich organizacją, którą uważa za fundament całego gmachu zreformowanej szkoły. Wykazuje brak przygotowania dydaktycznego, a następnie tak niezbędnego dziś zapoznania się — i to nie pobieżnego, lecz systematycznego, opartego o ćwiczenia — z 1) historją gospodarczą z ogólnemi elementami nauki prawa, 2) historją kultury i sztuki wraz z elementami analizy artystycznej i nauki o stylach oraz 3) geografją.

Polonista. Rocznik VI, 1936. zesz. II—III. daje artykuł Zofj Jętkiewiczowej p. t.: „Nauczanie kultury w szkole średniej przez zapoznawanie z dziełami sztuki“, nawiązujący do rozważań poprzednich. Ujmuje w nim autorka stanowisko dzieła sztuki w nauce szkolnej. Po krótkiem przedstawieniu historji walki o miejsce dzieła sztuki w szkolnictwie średniem dochodzi do stwierdzenia, że najbardziej powołanym do interpretowania dzieła sztuki pod względem artystyczno-estetycznym jest — choć problematycznie — nauczyciel rysunków. Ponieważ jednak reforma szkolna nałożyła na nauczycieli historji i języków obowiązek uwzględniania zagadnień kultury, dlatego pomiędzy nimi i nauczycielem rysunków musi zaistnieć korelacja. Nie da się bowiem odseparować oceny dzieła sztuki pod względem artystycznym od interpretacji jego dla celów kulturoznawczych. W ten sposób na podbudowie wzniesionej przez nauczy-

ciela rysunków wznosi się dopiero gmach, zbudowany przez historyka, który ma wprowadzić ucznia w poznanie kultury przeszłości.

Kultura i wychowanie, R. III, 1936 przynosi ciekawy artykuł Kazimierza Sośnickiego p. t.: „Treść nauki a światopogląd polityczny" — dający rozważania autora na temat rodzajów nauk i rodzajów myślenia politycznego, przyczem omawia kolejno światopogląd polityczny, mający charakter myślenia historycznego, przyrodniczego i teologicznego.

Przegląd Pedagogiczny, R. LV, 1936, nr. 10 i 13 porusza na swoich łamach sprawę nauki w liceach. Bolesław Pochmarski (Kraków) w artykule p. t.: „Liceum jako zagadnienie społeczne" wskazuje na niewystarczalność godzin przeznaczonych na naukę historji. (Wymiar 2 godz. tygodniowo).

Głos nauczycielstwa wołyńskiego, R. I, 1935. Z. 2 i 3, R. II, z. 1.

W powyższych trzech zeszytach Jakób Hoffman w artykule p. t.: „Czynnik lokalny i regjonalny w nauczaniu historji" zamieścił rezultaty swoich prób w zakresie wyzyskiwania czynnika regjonalnego. W nawiązaniu do poszczególnych obrazów, których wymaga program, wykazał szczegółowo przez naszkicowanie tematów lekcyj dla klas V i VI sposób opracowania materjału z uwzględnieniem literatury, na której się opierał. W rozkładzie lekcyj zaznaczył też, które godziny rozszerzył o materjał nie przewidziany w programie, a dostępny jedynie danej dzielnicy. Ogólniej potraktował ujęcie materjału klasy VII ze względu na zbyt wielką różnorodność zagadnień.

Praca Szkolna R. XV, 1936/37 przynosi artykuły Stanisława Nowaczyka. W nr. 1 omawia on sprawę rozkładu materjału nauczania w zakresie historji kl. V—VII w artykule p. t. „Uwagi o podziale materjału z historji w kl. V, VI i VII". Roztrząsając kolejno zagadnienie sposobów planowania lekcyj, zwraca uwagę na konieczność przeprowadzania rozkładu materjału pod kątem okresów historycznych — nie zaś z punktu widzenia rozdziałów w podręczniku, przyczem kierując się wskazówką programu o możliwych odchyleniach ze względu na konieczność uwzględnienia czynnika lokalnego i regjonalnego, rozpatruje sprawę ilości godzin przeznaczonych na poszczególne działy. Zwraca tu też uwagę na niewspółmierność w traktowaniu poszczególnych kwestyj przez różne podręczniki, omawiając tym samym sprawę ustosunkowania się do podręcznika. Nie pomija też kwestji opanowania minimum wyznaczonego w programie, wymaganego w wynikach, oraz sprawy powtórek. Doświadczenia swoje i projekty ilustruje tablicami uwidaczniającemi słuszność wywodów.

W nr. 3 rozpatruje zagadnienie „Jak realizować zasadę samodzielności w nauczaniu historji". W oparciu o wyniki badań Claparède'a i innych psychologów cały aparat nauczania historji, oceniany pod kątem osiąganych rezultatów opiera na zainteresowaniu młodzieży, które jedynie może wywołać samorzutną, dobrowolną pracę ucznia. Możliwość pobudzenia zainteresowania widzi we wprowadzeniu zabaw takich jak np. dramatyzowanie materjału historycznego. Oprócz inscenizacyj, których stale stosować nie można ze względu na brak czasu, podaje jeszcze inne sposoby podniecające ciekawość dziecka, jak możność stawiania przez nie pytań, następnie wskazuje na dodatnią rolę podręcznika, lektury, obrazu oraz dyskusyj, jakie przy stosowaniu obu tych pomocy naukowych mogą się rozwinąć. W związku ze sprawą organizowania lektury podaje różne sposoby wprowadzania jej, zwłaszcza w warunkach, gdy szkoła ma tylko jeden egzemplarz książki, przyczem zaznacza, że wprowadzenie formy referatu jednego ucznia jest na tym poziomie jeszcze przedwczesne. Celowem bardzo jest wykorzystywanie kolekcjonerskich zamiłowań młodzieży w tym okresie życia do tworzenia zbiorów pocztówek i ilustracyj odnośnych do zagadnień danej ziemi oraz do rozszerzania ich przy pomocy korespondencji międzyszkolnej.

Miesięcznik Pedagogiczny, R. XLV, 1936. W nr. 10 Józef Menzel zajmuje się trudnościami napotykanemi przy realizacji

programu historji w kl. VII, szkoły powszechnej. Rozpatrując 3 działy, na które został podzielony materjał naukowy tej klasy, stwierdza ich niewspółmierność: zbyt wielkie nagromadzenie trudnej treści w części pierwszej, t. j. „współżycia ludzi w państwie-ustroju Państwa Polskiego", ze względu na konieczność traktowania wszystkich zagadnień w niej zawartych, — i coraz łatwiejszy i bardziej interesujący młodzież w tym wieku materjał części następnych. (2. obowiązki obywateli polskich wobec Państwa, 3. prawa obywateli polskich i opieka Państwa nad nimi). Jako jeden ze środków złagodzenia ogromnego przeciążenia programu materjałem podaje autor zastosowanie ścisłej korelacji z językiem polskim i matematyką, — i to zwłaszcza w realizowaniu postulatów zawartych w części praktycznej programu (np. procenty w zagadnieniach statystycznych, pisanie podań, listów urzędowych i t. p.). Dużą też pomoc widzi autor w aktualizowaniu nauczania, co może zbliżyć i bardziej przyciągnąć ku danym zagadnieniom umysły uczniów. Następnie poświęca słów kilka metodzie pracy roztrząsanej pod kątem zadań, jakie ma spełnić nauka historji na tym szczeblu w przygotowaniu jednostki do życia, — i dlatego rozpatruje rolę odpowiednich wydawnictw, dzienników, wycieczek a wreszcie udziału w organizacjach szkolnych.

Praca w klasach łączonych, R. IV, 1936/37, Nr. 1. L. Mazur w artykule p. t.: „W obliczu nowych programów szkół niżej zorganizowanych" porusza najżywotniejsze zagadnienia związane z nauką historji w szkole powszechnej, wskazując na zmiany, jakie wprowadził nowy program szkół I stopnia.

Zwraca przytem uwagę na fakt przesunięcia materjału, pod względem wieku i rozwoju ucznia, wstecz o dwa lata, dzięki wprowadzeniu wiadomości z nauki obywatelstwa do kl. IV, oraz dzięki zmianie materjału nauczania j. polskiego w kl. II—III, który ma stanowić podbudowę do nauki historji w kl. III.

Zbliska i zdaleka R. IV, 1936, przynosi w nr. 5/6 bardzo ciekawy artykulik Aleksandry Zglinnickiej na temat terytorjum państwa Polskiego, zaopatrzony w 12 map i 1 tablicę p. t.: „Granice i obszar Polski w dziejowym rozwoju na tle związku z rzeźbą ziemi". Artykuł ten winni historycy specjalnie polecać młodzieży szkolnej do przeczytania.

Szkoła, R. LVII, 1936. Wychowawczą rolę naczelnych postaci w historji podkreśla w czerwcowym zeszycie J. Jastrzębska omawiając znaczenie „kultu bohaterów w wychowaniu". *Helena Pazyrowa*

Bulletin du Bureau International d'Éducation, R. X, 1936, Cz. 2, nr. 39 przynosi recenzję książki W. Lipińskiego „Wielki Marszałek" (patrz Wiad. Hist. Dyd. R. III, 1935 nr. 3/4) podkreślając rolę Józefa Piłsudskiego w kształtowaniu nowego typu Polaka.

Coopération Intellectuelle, 1936 nr. 64—65, 66—67 w kronice omawia odzew państw na deklarację w sprawie rewizji podręczników szkolnych (patrz Wiad. Hist. Dyd. R. IV 1936 nr. 1). Dotąd nadesłały odpowiedzi: Monaco informuje, że jego program nauczania i podręczniki są zastosowane do programu szkół francuskich, uzależnia więc swe ostateczne stanowisko od odpowiedzi Francji; Estonja oświadcza się za deklaracją i stwierdza, że jej podręczniki już obecnie zostały opracowane w myśl wskazań Międzynarowej Komisji Współpracy Intelektualnej; W. Ks. Luxemburg, będące w zasadzie za deklaracją, odrzuca p. 3 jako niepotrzebny; Venezuela nie widzi przeszkód do realizowania u siebie zasad deklaracji; Kolumbia wyraża swe uznanie dla projektu; Lichtenstein jest gotowe zastosować się do zasad ustalonych przez Ligę Narodów dla rewizji podręczników. Kronika przynosi poza tem szereg wiadomości o realnym dorobku w związku z tą rewizją podręczników. Francuska Komisja narodowa na skutek uwag włoskiej Komisji odniosła się do wydawców i uzyskała uwzględnienie uwag tam, gdzie nie było przeszkód natury dydaktycznej i konstrukcyjnej (zbytnie nagromadzenie szczegółów). Natomiast prowadzone od dłuższego czasu niezależnie od „procedury Casares'a" dyskusje

profesorów francuskich i niemieckich, mimo uchwalenia 40 rezolucyj, nie dały realnego wyniku, gdyż Niemcy uznali, że w obecnym momencie lepiej ogłoszenie rezolucyj odroczyć.

Realizacja układu między Argentyną i Brazylją posuwa się naprzód, wybrano z pomiędzy obu komisyj wspólną komisję, która już rozpoczęła pracę. Brazylijska Komisja Narodowa ustaliła następujące wytyczne: 1) nauczanie historji cywilizacji brazylijskiej winno zainteresować młodzież do poznania wszechstronnego obrazu przeszłości; 2) wiadomości o innych narodach nie mogą być podawane w formie uwłaczającej; 3) podręczniki muszą uwydatnić historję pokojowej współpracy i wymiany handlowej Brazylji z innymi narodami, zwłaszcza amerykańskiemi, podkreślając specjalnie historyczne znaczenie solidarności ludów; 4) wykazać tradycje idealistyczne w polityce zagranicznej Brazylji; 5) wyrobić poczucie „amerykanizmu"; 6) dawać prawdziwe i istotne fakty a w syntezach unikać tematów spornych, ograniczając się jedynie do wskazania na ważne zdarzenia.

W Indjach brytyjskich XI Konferencja Wychowania żąda, by programy szkół średnich objęły zagadnienia międzynarodowych stosunków i konieczności utrzymania pokoju.

W Szwecji sprawa rewizji podręczników szkolnych ma być przedmiotem dyskusji parlamentarnej. Szwedzki Związek Nauczycielski jest zasadniczo przeciwny ujednostajnieniu podręczników, żąda powierzenia rewizji Dyrekcji Oświecenia Powszechnego i przypomina obowiązujące zasady programu z 1919 r. Mają one wybitny charakter pacyfistyczny — nauczanie historji winno na plan pierwszy wysuwać pracę pokojową i konieczność jej dla rozwoju społecznego; winno też wykazać, że w miarę postępu wojnę coraz częściej uważano za klęskę niszczącą państwa i narody; nauczyciel zaś ma obowiązek wystrzegać się wzbudzania nienawiści do innych narodów, natomiast winien podkreślać, że zgodna współpraca narodów jest istotnym warunkiem postępu społecznego.

Wspomina też kronika o oficjalnem porozumieniu Polski i Szwecji w sprawie współpracy intelektualnej, mającem zachęcić i ułatwić badania historyczne nad stosunkami między Polską i Szwecją. W tym celu w każdym z państw ma powstać specjalny Komitet. Pismo ze szczególnym naciskiem podkreśla, że praca komitetów będzie popierana oficjalnie przez oba państwa, co stanowi pożądaną nowość. *J. K.*

KRONIKA

— Sprawy nauczania na posiedzeniu Zarządu Głównego P. T. H. Prof. Dąbrowski zreferował sprawy nauczania, w związku z posiedzeniem Komisji Dydaktycznej P. T. H. w Krakowie 8 października b. r.: a) W wykonaniu uchwały Zjazdu Wileńskiego zastanawiano się nad projektem zwoływania osobnych zjazdów nauczycieli historji; b) W związku z następującą obecnie automatycznie rewizją podręczników, należy się zastanowić, czy Towarzystwo nasze nie powinno wystąpić z projektem reformy programu w kierunku jego poprawy i ewentualnej przebudowy; c) Sprawa programu nauczania historji w szkołach mniejszościowych, zwłaszcza niemieckich; d) Sprawa kontroli podręczników obcych podjęta przez Komisję Współpracy Intelektualnej pod przew. prof. Nawroczyńskiego. Ze strony polskiej pracują referent i Dr. Mrozowska. Ma się odbyć w tej sprawie konferencja z Niemcami; e) Sprawa akcji geografów dla uzyskania przez nich nauczania historji (Polska Współczesna)

w kl. IV gimn. wymaga zbadania i ewentualnego zareagowania ze strony P. T. H. — W dyskusji brali udział: pp. prof. Handelsman, prof. Bujak, sen. Ehrenkreutz, doc. Tyszkowski, prof. Urbański, prof. Skałkowski i prof. Kolankowski.

Uchwalono zwołać — dla omówienia reformy programów i postulatów świata naukowego w tym względzie — dwie konferencje, a mianowicie jedną w składzie: Prezesa i Sekretarza P. T. H., Prezesa Komisji Dydaktycznej, oraz delegatów Wydziałów Humanistycznych, jako stadjum przygotowawcze, — oraz szerszą Konferencję złożoną z powyższych delegatów, prezydjum Komisji Dydaktycznej P. T. H. oraz delegatów zrzeszeń nauczycielskich. Konferencje te mają być uprzednio dobrze przygotowane przez referentów zgóry wyznaczonych, a rezultatem ich ma być memorjał dla Ministerstwa Oświecenia. Prof. Dąbrowski został upoważniony do porozumienia się z Wydziałem Programowym M. W. R. i O. P. w tej sprawie. Termin pierwszej konferencji Komisji oznaczono na połowę grudnia 1936 r.

— Międzynarodowa Komisja Nauczania Historji odbyła w kwietniu b. r. w Bukareszcie z okazji zebrania Międzynarodowego Komitetu Nauk Historycznych — zebranie, na którem byli obecni: M. Pages (Francja), Domanowszky, Barath (Węgry), Handelsmann (Polska), Marinescu (Rumunja), Volpe (Włochy) oraz po 1 delegacie Niemiec, Szwajcarji i Czechosłowacji. Przewodniczył M. Hankin.

Zebranie przyjęło 2 wnioski:

1. „Komisja wyraża życzenie, by dyskusje na temat uzgodnienia podręczników historji z wynikami badań historycznych, prowadzone między przedstawicielami dwóch lub więcej państw, toczyły się w warunkach przyjętych ostatnio przez konferencję historyków francuskich i niemieckich w Paryżu (por. Przegląd czasopism, Coopération Intellectuelle).

2. Komisja wyraża życzenie, by na Ogólnem Zebraniu, mającem się odbyć w Zurychu w 1936 r., została przeprowadzona dyskusja nad rezolucją „Historical Association“ w Londynie.

Dla informacji podajemy tekst tej rezolucji, przyjętej przez wszystkie stowarzyszenia historyczne angielskie. Brzmi ona: „Celem nauczyciela w nauczaniu historji winny być — wybór, przedstawienie i bezstronna interpretacja faktów. Tym sposobem winien on usiłować przygotować uczniów do wydawania niezależnych sądów, opartych na zdrowej ocenie, jak wielką wagę mają bezstronne badania nad danemi, któremi się dysponuje“.

Przewodniczący M. Hankin podkreślił, że rezolucja ta domaga się wyrobienia w młodzieży samodzielnego myślenia i tem samem przeciwstawia się tym prądom, które pragną uczynić z historji narzędzie propagandy jakiegoś kierunku politycznego.

— O polskich podręcznikach historji nadesłała opinję Narodowa Komisja Włoska dla Międzynarodowej Współpracy Intelektualnej, wyrażając nadzieję, że uwagi jej będą przekazane autorom dla ewentualnego uwzględnienia ich w następnych wydaniach. Niestety, książki omawiane to podręczniki dostosowane do programu w 8-klasowem gimnazjum, uwagi więc nie mają już dla autorów praktycznego znaczenia. Mimo to, dla zapoznania z opinją o dotychczasowej naszej pracy w dziedzinie nauczania historji, podajemy je niemal w dosłownem streszczeniu.

W celu wyeliminowania (usunięcia) ustępów szkodliwych dla wzajemnego porozumienia narodów i zgodnie z uchwałą przyjętą przez Międzynarodową Komisję Współpracy Intelektualnej we wrześniu r. 1932 i aprobowaną przez Zgromadzenie Ligi Narodów w tym samym roku i miesiącu, Komitet mianowany przez Komisję Narodową Włoską dla Współpracy Intelektualnej i dla rewizji podręczników szkolnych, przejrzał znaczną liczbę polskich podręczników historji i geografji. Na tej zasadzie jednogłośnie skonstatował, że obok wybitnych zalet technicznych stosowanej metody, jasności wykładu i doborowych ilustracyj, wielkich starań co do ścisłego informowania, podręczniki te charakteryzuje ponadto serdeczność i sympatja w stosunku do Włoch, co musiało na Włochy wywrzeć dodatnie wrażenie.

Takimi są: np. podręczniki: St. Pawłowskiego (Geografja Europy 1929) i (Geografja Siwaka, Lwów 1931) będące sprawiedliwą oceną stanowiska i znaczenia Włoch w Europie. To samo da się powiedzieć o doskonałym podręczniku prof. Dąbrowskiego (Historja powszechna, tom 1, Lwów 1929, tom II ibid, 1930, tom III ibid, 1932), który zużytkował odnośnie do Włoch prace włoskie, co mu pozwoliło należycie uwydatnić znaczenie handlowe, przemysłowe i finansowe miast włoskich w wiekach średnich. Również prof. Cz. Nanke w swej „Historji średniowiecznej i nowożytnej (Lwów 1931) wyraża się z wielką sympatją o Risorgimento i uwydatnia decydujące znaczenie, jakie miała bitwa pod Vittorio Veneto dla upadku Austro-Węgier".

Ten objektywizm nie zdziwił Komitetu, bowiem Naród autorów podanych książek zarówno w przeszłości, jak szczególnie w czasach Odrodzenia i wreszcie w okresie walk o niepodległość b. ściśle był związany z Włochami. Oczywista, że jako cudzoziemcy mogli autorowie pewne rzeczy przeoczyć, w związku z tem Komisja włoska w myśl braterskiej współpracy, pozwoliła sobie w liście do Komisji polskiej odnośne nieścisłości, zresztą b. nieliczne, sprostować, a pewne braki uzupełnić, aby uniknąć w przyszłości w oczach młodzieży polskiej pomniejszenia znaczenia Włoch.

— W sprawie lektury historycznej. Na konferencji rejonowej nauczycieli historji we Lwowie w dniach 6 i 7 listopada wysunięto — na podstawie zbiorowego referatu pp. Kaczorowskiej, Pazyrowej, Wicińskiej, Wiszówny i Żebrowskiej —następujące tezy w sprawie lektury w gimnazjum czteroletniem:

1. Za zadośćuczynienie postulatowi programu w zakresie lektury historycznej uważać należy nie samo polecenie uczniom danej lektury, ale sprawdzenie, czy praca została rzeczywiście wykonana, przyczem sprawdzenie to winno mieć miejsce w obrębie normalnych godzin szkolnych, a nie poza niemi, a wyniki pracy nad lekturą wciągnięte do ogólnej oceny ucznia.

2. Praca nad lekturą w kl. II—IV dokonuje się zasadniczo poza godzinami szkolnemi, z tem jednakże, że do danego sposobu pracy młodzież winna być uprzednio wdrożona na lekcji szkolnej. Ilekroć zatem w ciągu kursu gimnazjalnego pogłębia nauczyciel swoje wymagania, winien nowy sposób podchodzenia do pracy wyjaśnić najpierw na zbiorowej lekcji głośnej (np. na drobnym fragmencie danej książki), wypróbować go zkolei na drodze pracy cichej pod kierunkiem, a następnie dopiero polecić pracę domową.

3. Aczkolwiek właściwa lektura obowiązuje dopiero od kl. II, należy jednak rozpocząć w kl. I wstępne ćwiczenia metodyczne, mające na celu przygotowanie do racjonalnej pracy nad lekturą w klasie następnej, przez: a) wdrożenie do samodzielnej pracy nad podręcznikiem, b) pracę pod kierunkiem w obrębie godzin szkolnych nad drobnemi fragmentami (np. z wypisów). Wymagania odnośnie do tych ustępów stanowić będą: a) odnotowanie w zeszycie przedmiotowym możliwie dokładnie danych bibljograficznych dotyczących książki, z której czytany wyjątek pochodzi, przyczem należy młodzież doprowadzić do zrozumienia praktycznej ważności tych danych, b) odnotowanie wyrażeń, których uczeń nie zrozumiał, w celu następnego zwrócenia się o wyjaśnienia do nauczyciela, c) w niektórych wypadkach sporządzenie w tymże zeszycie dyspozycji z przeczytanego wyjątku, a zawsze, oddanie jego treści ustne. Też same wymagania stosować można do nadobowiązkowych lektur dłuższych opracowywanych przez zdolniejszych uczniów w domu. W klasie tej na wspomnianych krótkich wyjątkach, jak również i materjale podręcznika, należy wdrożyć ucznia do rozróżniania źródła od opracowania naukowego i powieści.

4. W kl. II jako pierwszą lekturę obowiązkową należy wprowadzić jedną i tę samą tanią i krótką broszurę dla całej klasy, a to dla ułatwienia sobie technicznego przerobienia z uczniami metody racjonalnej pracy. Oprócz wymagań analogicznych do stawianych w klasie poprzedniej przybyć winny w tym roku: a) wdrożenie uczniów do samodzielnego posługi-

wania się słownikiem wyrazów obcych, słownikiem geograficznym, lub mapą, b) obok lub zamiast oddania biegu myśli autora (streszczenia) wybranie materjału z danej książki do jednego lub kilku postawionych przez nauczyciela zagadnień; w wypadku kilku zagadnień można klasę rozdzielić na grupy, przeznaczając każdej grupie inne zagadnienie.

5. W kl. III, pogłębiając metody poprzednie, żądać można od uczniów: a) samodzielnego wysunięcia zagadnienia z przeczytanej książki, b) zebrania materjału do danego zagadnienia z paru książek, przyczem można wymagać samodzielnego odszukania materjału bibljograficznego w katalogu rzeczowym bibljoteki szkolnej, o ile taki dla działu historycznego istnieje.

6. W kl. IV wobec braku czasu poprzestać należałoby na pogłębieniu metod poznanych poprzednio. Jedynie w stosunku do zdolniejszych uczniów stosować można próby odróżnienia książki popularnej od naukowej, a w związku z wprowadzeniem lektury czasopism i dzienników, rozróżniania nauki od publicystyki.

7. W stosowaniu metod pracy nad lekturą i w stopniowaniu trudności winien historyk liczyć się ze stopniem sprawności technicznej, osiągniętej przez uczniów przy sposobności pracy nad lekturami z zakresu języka polskiego, i pracę swoją pod tym względem korelować z polonistą, oczywiście w stopniu odpowiadającym duchowi obu przedmiotów.

8. Poza lekturą wciąganą w tok nauki szkolnej historyk winien dbać o propagandę czytelnictwa historycznego, uprawianego dla własnej przyjemności przez uczniów i wolnego od kontroli nauczyciela. Obudzenie zainteresowania książką historyczną winno wyprzedzić lekturę obowiązkową, a zatem mieć miejsce w kl. I i na początku kl. II. Jedną z dróg wiodących do celu może być np. poświęcenie od czasu do czasu fragmentu godziny szkolnej na głośne odczytanie urywka z interesującej książki, jak również stałe zasilanie umieszczonej na korytarzu szkolnym gablotki dostępnemi następnie młodzieży wydawnictwami.

— Uwagi o lekturze historycznej. W ostatnim spisie zaleconych lektur historycznych (zob. Wiad. Hist.-Dyd. 1936, nr. 3) dla nowego typu gimnazjum, między innemi podano jako lekturę, książkę Heleny Rzepeckiej p. t. „Kim był Karol Marcinkowski" (Lwów 1913). Temat bardzo interesujący i specjalnie dla naszej młodzieży aktualny, ponieważ brak u niej należytego zrozumienia dla spraw gospodarczych, a postać Marcinkowskiego właśnie związana jest ściśle z ideą stworzenia polskiego mieszczaństwa; z jego osobą łączy się też myśl o spółdzielczości na ziemiach naszych.

Jednak w książce wyżej wspomnianej nie jest dość dobitnie podkreślona działalność gospodarcza Karola Marcinkowskiego; działalność jego w tej dziedzinie jest potraktowana na równi z pracą filantropijną i z akcją wojskową Marcinkowskiego, które miały o wiele mniejsze znaczenie, chociaż niemniej świadczą, o głębokiem uczuciu patrjotycznem. Zrozumiałe jest, że autorka w swym krótkim szkicu biograficznym musiała wszechstronnie potraktować działalność Marcinkowskiego; lecz nam potrzeba obszerniejszego przedstawienia jego pracy organicznej, która była najpoważniejsza w skutkach, przyniosła bowiem nietylko doraźną ulgę poszczególnym jednostkom, ale trwałe korzyści całemu społeczeństwu wielkopolskiemu, a także nadała kierunek jego pracy w przyszłości.

Wreszcie styl książki, tchnący jakąś psalmiczną formą, nie zachęci młodzieży do czytania tej lektury, co kwestjonuje wartość umieszczenia jej w spisie lektur. A tymczasem, byłoby bardzo wskazane, aby młodzież poznała bliżej postać Marcinkowskiego, która może być symbolem cichego bohaterstwa, wykutego w codziennej, szarej pracy dla drugich.

Drugą postacią o pokrewnej idei jest Stanisław Szczepanowski, autor „Nędzy galicyjskiej". Wartoby w formie przystępnej i interesującej przedstawić obie postacie; wszak hasła obu tych ludzi, chociaż rzucone były w XIX w., pozostały aktualne po dzień dzisiejszy; w obecniej dobie

też trzeba nam „nauczycieli narodowej pracy“ i „orędowników ubogiej ludności pracującej“, tak jak niegdyś był Marcinkowski i jak to autorka jego życiorysu pięknie zaznaczyła na końcu swego dziełka. Tego rodzaju biografje działaczy społecznych wydają się potrzebne, nawet nieodzowne dla wprowadzenia ich przykładów do nauki szkolnej.

Nauczycielka historji w Samborze.

— Konferencja w sprawie nauczania historj odbyła się w Warszawie 13 grudnia 1936 r. z inicjatywy Pol. Towarzystwa Historycznego, przy udziale reprezentantów Uniwersytetów. Udział wzięli z ramienia P. T. H. prezes Bujak, prof. Dąbrowski jako przewodniczący Komisji Dydaktycznej P. T. H. i Dr. Tyszkowski jako redaktor Wiadomości Hist.-Dyd. oraz profesorowie St. Arnold (Warszawa), T. E. Modelski (Lwów), K. Tymieniecki (Poznań), St. Zajączkowski (Wilno). Omawiano postulaty historycznej nauki uniwersyteckiej w stosunku do nauczania w szkole średniej. Memorjał przedłożony będzie pod dyskusję obszerniejszej Konferencji w styczniu 1937 i potem złożony Ministerstwu W. R. i O. P. Pozatem dysputowano nad projektem programu historji w liceum i uwagi przedłożyła delegacja Konferencji p. Naczelnikowi Suchodolskiemu. Poza właściwym programem omawiano sprawę reorganizacji studjów uniwersyteckich w zakresie historji.

POLEMIKA

O metodach dyskusji słów kilka.

Dyskusja rzeczowa jest warunkiem koniecznym rozwoju nauki. Lecz wymiana myśli wtedy tylko jest owocna, gdy jest rzeczowa i lojalna.

To mnie skłania, by zająć się notatką o mojej „Konstytucji Styczniowej“, jaką p. dr. Marjan Zimmermann był łaskaw zamieścić w roczniku III Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych, na stronicy 116-tej.

Ażeby być lojalnym wobec mego krytyka, stwierdzam, że dwie objekcje jego są słuszne: 1) Liczba posłów w sejmie obecnym jest mniejsza, niż poprzednio, nie o 216, lecz o 236 (oczywista, błąd korektorski). 2) Błędnie podałem, że odpowiedzialność ministrów zacieśniona jest do umyślnych naruszeń konstytucji, w rzeczywistości bowiem obejmuje naruszenia „konstytucji lub innego aktu ustawodawczego“. Znowuż niedopatrzenie: wszak to uzupełnienie, którego się słusznie domaga mój krytyk, poprostu wypisane jest w całości w artykule 30 Konstytucji.

Uznawszy słuszność dwóch zarzutów uzasadnionych, postaram się teraz wykazać, że wszystkie inne są gołosłowne i bezzasadne.

1) P. dr. Zimmermann twierdzi, że ja nie uzasadniam tego, dlaczego nazywam Konstytucję „styczniową“, i nawet podaje dla potwierdzenia stronicę 24. Tymczasem właśnie na tej stronicy 24 czytamy: „nowa konstytucja, którą ze względu na dwie uchwały styczniowe możemy nazywać styczniową“. Mógł tedy krytyk zadeklarować, że go moje uzasadnienie nie przekonało, nie miał natomiast zasady, by twierdzić, żem nazwy użytej nie umotywował.

2) Szanowny Krytyk zarzuca mi „wybitnie polityczne i polemiczne nastawienie“. Ani słowem jednak nie uzasadnia swego zarzutu. Bardzo byłbym wdzięczny, gdyby mnie zechciał poinformować, ze względu na które twierdzenia zarzuca mi nastawienie polityczne? Ogromnie to trudna rzecz ustalić linję graniczną pomiędzy opisowem stwierdzeniem, a opinją

polityczną. Możemy tedy zrobić tak: szanowny Krytyk zechce mi wskazać granicę w następującym szeregu: „Piłsudski był naczelnikiem państwa“, „P. był twórcą państwa“, „P. walczył z anarchją sejmowładczą“, „P. zwyciężył bolszewików bez pomocy Weyganda“. Dobrałem ten szereg tak, że prawdopodobnie będzie mógł Sz. Krytyk postawić w swojem zrozumieniu cezurę pomiędzy opisem i polityką. Chyba, że wszystkie te zdania zaliczy do polityki. W takim razie istotnie moja niewinna z pozoru książeczka jest „grubo“ polityczna. Natomiast nie mogę się zgodzić z Sz. Krytykiem co do „nastawienia polemicznego“. Polemizować, znaczy prowadzić walkę z czyjemiś poglądami. W tej książce nie przedstawiam niczyich poglądów w żadnej sprawie i, tem samem, z niczyjemi nie walczę.

3) Ten polityczny pono i polemiczny charakter książki gotówby jednak Sz. Krytyk wybaczyć mi w ogólnej ocenie. Najważniejszy błąd mój czy wina, to „sam sposób argumentacji“: niekonsekwentny, nieścisły i niejasny.

A. Niekonsekwentny, bo o jednej i tej samej instytucji mówię raz, że dobra, to znowu, że szkodliwa. Potwierdzać to mają przypadki następujące:

P_1 Zakaz (dla sądów) badania zgodności ustawy z konstytucją mam uważać za niesłuszny na 39 str., a za słuszny gdzie indziej. Stwierdzam: Krytyk nie podał tej drugiej stronicy, bo w całej książce jej niema, i być nie może, gdyż ja nadal uznaję prawo sądów do kontrolowania konstytucyjności ustaw za bardzo pożyteczne i uważam, że źle się stało, iż go odmówiła sądom nowa konstytucja. Z tego, że w bardzo zwięzłem omówieniu nie starczyło mi miejsca na wyraźne podkreślenie powtórne, Krytyk wnosi bezasadnie, że ja zmieniam pogląd.

P_2 Sprzeczne są moje poglądy na odpowiedzialność Prezydenta, na str. 45 i 54. Najlepiej będzie przytoczyć w całości wszystko, co na tych stronicach mówię o tej sprawie. A więc str. 45: o prerogatywach: „nie są to działania, któreby naruszały praworządność. Nie obejmują bowiem ustanowienia lub zmiany jakichkolwiek norm ogólnych... Mają wyraźne uzasadnienie logiczne: szef państwa winien mieć możność dobierania sobie współpracowników, poddanych... przepisom prawa“. W dalszym toku wywodów, na str. 46: „Gdy zawini jednostka, (mowa o Prezydencie)), to potępiające ją spojrzenie zatrzymuje się na niej właśnie wyraźnie i niedwuznacznie. I nawet nieodpowiedzialna prawnie, ugina się pod ciężarem opinji“. Z tych cytat widać chyba, że odpowiedzialność szefa państwa uważam nietylko za pożądaną, lecz i za nieuniknioną, w postaci opinji społecznej.

A teraz 54 str.: „Usunęła K. St. odpowiedzialność prawną Prezydenta, ale nie usunęła i nie mogła usunąć wpływu nań opinji społecznej, która może się wypowiadać w pewnych przypadkach w głosowaniu wyborczem“. Sz. Krytyk pisze: str. 54, i nast. Znowu nieścisłość, na 55—57 nie mówię nic o odpowiedzialności Prezydenta. Na 58 str. zaś: „Działania, objęte prerogatywami, nie kształtują w niczem ładu prawnego, nie tworzą, ani nie zmieniają norm prawnych“. Czy jest tu sprzeczność ze str. 45-6?

P_3 Mój stosunek do sejmu i senatu na str. 34 i nast. Stwierdzam: na str. 34 i 35 niema ani jednego sądu, oceniającego porównawczo sejm i senat. Na str. 36 jest nieprzychylna opinja o zgromadzeniu narodowem, porównawczego sądu o sejmie i senacie niema. Podobnie na str. 37 i 38, na 39 i dal. zaś już zgoła niema mowy o ciele ustawodawczem. Ale otwórzmy indeks rzeczowy książki (str. 285) i szukajmy, co mówi autor (ja) o sejmie i senacie. Str. 62: tylko wymienienie nazw „sejm“ i „senat“. Str. 67: tylko objektywny opis stosunku obu instytucyj na podstawie litery ustawy; ani jednej oceny. Str. 68 toż samo. Str. 81: „Ciało ustawodawcze, które według K. St. składa się z sejmu i senatu, jest bardzo ważną instytucją w państwie. Jest to główne i ostateczne źródło norm prawa, które ustalają ład prawny...“. Mimo użycia słowa „ważny“ nie jest

to zdanie sądem oceniającym, wskazuje bowiem poprostu rolę ciała ustawodawczego. Wreszcie str. 88: znowu żadnego sądu oceniającego.

P_4 A teraz mój pogląd na naród. Str. 19: jedyne zdanie ze słowem „naród" brzmi, jak następuje: „sejm ogłasza się suwerennym, to znaczy, deklaruje, że on, nie zaś naród, który go wybrał, jest ostatecznem źródłem władzy państwowej". Str. 30: „wola narodu istniałaby bezspornie, gdyby istniały sprawy, o których wszyscy obywatele byliby dokładnie poinformowani i mieli o nich niezależny a zgodny sąd. „Świadoma wola narodu jest fikcją". Ta uwaga kwestjonuje tylko realność woli narodu, jako prawnego czynnika, nie zaś realność samej grupy narodowej. Str. 31. o narodzie nic nie mówi, choć na nią się powołuje Krytyk. Str. 49 i 50 wyraźnie przypisuje narodowi doniosłe znaczenie, jako grupie. Mowa tu wyraźnie o „tej ważnej niezmiernie grupie ludzkiej, która się nazywa narodem". „Naród jest tą społecznością... w której znajdują zaspokojenie wysokie potrzeby ducha".

P_5 Opinja publiczna. Str. 30: „Można więc mówić conajwyżej o opinji większości obywateli, choć trudność stwierdzenia rzeczywistych poglądów jest też niezmiernie wielka". Str. 44: „Lojalnie tedy zawarowano poczesne miejsce tej instytucji, której zadaniem jest odzwierciedlać opinję obywateli i wywierać... nacisk kontrolny na władzę wykonawczą". Można ustalić opinję pewnych obywateli, nie można zaś dokładnie określić opinji większości, a tem bardziej opinji narodu. Str. 54: mówię tu o „opinji społecznej", jako o czynniku kontroli wobec szefa państwa, oczywista, dla czytelnika, który jeszcze pamięta klauzule ostrożnościowe ze str. 30 i 44.

P_6 Wartość dekretów i ustaw. Str. 41: „Rozporządzenia te (Prezydenta) stały się ważnym czynnikiem rozwoju prawa polskiego przez to, że na tej drodze ogłaszano w latach ostatnich najważniejsze całokształty przepisów" (kodeksy). Dodałem do tego stwierdzenia ocenę przychylną, umotywowaną względami technicznemi. A teraz str. 61: „To wyłączenie pewnych spraw z możliwego zakresu dekretów wskazuje, że ustawa... ma pozycję, hierarchicznie wyższą niż dekret". Tu referuję pogląd ustawodawcy styczniowego. Czy, jeśli ja jestem innego zdania niż ustawodawca, to popadam w sprzeczność ze sobą, którą mi przypisuje łaskawie Sz. Krytyk?

B. Mówi jeszcze Sz. Krytyk, że mój sposób argumentacji jest nieścisły i niejasny. Na potwierdzenie swego sądu ani jednego nie podaje argumentu.

Wyczerpująco rozważyłem wszystkie objekcje i przykłady, podane przez Krytyka. Tą drogą chciałem scharakteryzować metodę oceny mego krytyka, w której mógł się nie zorjentować Czytelnik.

prof. Czesław Znamierowski.

Kilka słów o metodach dyskusji: odpowiedź recenzenta.

W umieszczonej powyżej notatce prof. Cz. Znamierowski postawił mojej recenzji szereg zarzutów. Ma ona być gołosłowna i bezzasadna. Zmusza mnie to zkolei do szczegółowej odpowiedzi.

Przedewszystkiem uwaga co do tych objekcyj, co do których Sz. Autor przyznał mi rację. Chodzi tu rzeczywiście o przeoczenia, podałem je też wyraźnie tylko przykładowo (jakkolwiek możnaby ich wyliczyć więcej; por. np. rec. prof. Starzewskiego w „Ruchu Pr. Ek. Socj.", 1936, str. 12 i 13) zaznaczając, że nie mogą one wpłynąć na wartość pracy. Praca jednak jest przeznaczona dla młodzieży, recenzja dla nauczycieli; należało zatem zwrócić uwagę na potrzebę skorygowania tekstu przy lekturze.

I. Co do nazwy Konstytucja „Styczniowa": wskazuję tu Czytelnikowi lojalnie stronę, na której czytamy: „nowa Konstytucja, którą ze względu na dwie uchwały styczniowe można nazwać styczniową", przyczem dodaję, że „użycie przez Autora nazwy Konstytucja Styczniowa nie jest uzasad-

nione". Nie jest uzasadnione objektywnie; ale i subjektywnego, autorskiego uzasadnienia brak. Niewątpliwie, możemy tę Konstytucję tak nazywać, chodzi tylko o to dlaczego? dlaczego ma być miarodajną data pierwszych uchwał sejmu czy senatu, a nie data ostatecznego uchwalenia czy zyskania mocy obowiązującej, co jest dla prawnika istotne? Tego Sz. Autor nie uzasadnia.

II. Nie czyniłem Autorowi zarzutu z „nastawienia politycznego", gdyż takie nastawienie często bywa uzasadnione. Jest ono natomiast niewątpliwe; ciekawych odsyłam do tekstu (por. np. str. 19: „Sejm ustawodawczy uzurpował sobie władzę absolutną... wybory dają taki wynik, że przeważają w sejmie siły rozkładowe... skłócone wewnętrznie, rozdarte intrygą i zawiścią dawało obraz kłębowiska żałosnego", str. 21: „Warcholstwo i prywata... oszczerstwo, jako rozmyślnie użyta broń na przeciwnika... oto rysy", str. 17: „obok niej ...zaczęli się skupiać ludzie słabego charakteru, ambitni ...a mało odważni", str. 139: „sztab polskiego socjalizmu zastygł w wierze w doktrynę parlamentaryzmu...", str. 142: „Patrjotyzm jest wrogiem nacjonalizmu, tak jak człowiek dumny jest wrogiem pyszałka", str. 30: „Jednym z wyrazów opinji są wszelkie wybory, w których trybuną, odezwą, ambona i konfesjonał tak wielką i niebezstronną odgrywają rolę". Na str. 131 zaś: „Okrojona Austrja nie mogła przygarnąć wszystkich dawnych generałów i radców. Instynkt samozachowawczy przypomniał im, że byli kiedyś Polakami". „Z tych polityków i z tych generałów powstał w Polsce obóz, który słusznie można nazwać okupacją wewnętrzną; ludzie, którzy tam wchodzą, choć Polakami z mowy, ducha mają dawnych okupantów". Str. 133: „Okupacja wewnętrzna zawładnęła sejmem suwerennym... przygotowywała konstytucję, której zadaniem było obezwładnienie twórczych żywiołów państwowych". Jedną z części pracy stanowi wprost przedruk przemówienia wiecowego (str. 125 n.). Czy zatem stwierdzenie „nastawienia politycznego", przed którem z niewiadomych powodów Sz. Autor się tak zastrzega było rzeczywiście bezzasadne?

Pisze Sz. Autor dalej: „nie mogę się zgodzi co do nastawienia polemicznego. Polemizować, znaczy prowadzić walkę z czyjemiś poglądami. W tej książce nie przedstawiam niczyich poglądów w żadnej sprawie i, tem samem, z niczyjemi nie walczę".

W odpowiedzi: na str. 135 Autor pisze: „Stawiają uczciwi i poważni przeciwnicy obozu majowego zarzut, że obóz ten nie posiada jasnej i określonej ideologji. Zarzut to najpoważniejszy, jaki wogóle można uczynić zgrupowaniu politycznemu, to też wymaga poważnej i skrupulatnej odpowiedzi". Odpowiedź tę daje Autor na następnych stronach. Stwierdzam zatem: wbrew twierdzeniu Autora które przytoczyłem wyżej, Autor przytacza tu pogląd pewnej grupy i podejmuje z nim polemikę.

III A. Ad 1. Zakaz (dla sądów) badania konstytucyjności ustaw, uważa Autor za jeden z głównych argumentów dla krytyki ustroju marcowego: „...czyniło to wyłom w praworządności tak wielki, że można postawić pytanie, czy ustrój ten wogóle był praworządny?" Przemilcza Autor natomiast zupełnie fakt, że ten sam przepis znajduje się również w Konstytucji Kwietniowej. Przemilczenie to upoważniło mnie do wniosku, że „przepis ten był złym w Konstytucji Marcowej, w nowej widocznie nie, choć go rozszerzono nawet na dekrety". Chyba Autor nie miał na celu twierdzenia, że nowa Konstytucja czyni tym przepisem wielki wyłom w praworządności? (Albo to — albo niekonsekwencja!) Tłumaczenie Autora, że „nie starczyło mi miejsca na wyraźne podkreślenie powtórne", niczego nie usprawiedliwia.

Ad 2, 3, 5. Omawiając kwestję odpowiedzialności dwu organów szczytowych: Sejmu i Prezydenta Rp. w nowym ustroju, Autor nie podaje nigdzie co rozumie pod słowem odpowiedzialność, i używa tego terminu w różnem znaczeniu. Mówi więc w różnych miejscach o odpowiedzialności prawnej (str. 37, 54), zbiorowej (str. 37), takiej czy innej (str. 45), za naruszenie Konstytucji (str. 55), o uginaniu się pod ciężarem opinji (str. 46)

i t. d. Brak ścisłego określenia tego terminu utrudnia kontrolę kryterjów porównania i może sprowadzić nieporozumienia między Autorem, recenzentem a Czytelnikiem.

Autor uważa zasadę takiej czy innej odpowiedzialności organu nadrzędnego za warunek dobrej organizacji państwa (str. 45). Z tej przyczyny uważa ustrój marcowy za zły, gdyż w ustroju tym nie widzi wystarczającej odpowiedzialności Sejmu. Sejm bowiem jest w tym ustroju organem szczytowym; posiada zupełną przewagę nad Senatem, jako „instytucja uprzywilejowana“ (właśnie str. 34!) nie jest zaś poddany żadnej skutecznej kontroli. Wprawdzie Sejm jako całość ponosi odpowiedzialność wobec Prezydenta, określoną przez Konstytucję; realizacja jednak tej odpowiedzialności jest bardzo trudna gdyż wymaga wysoko kwalifikowanej większości głosów w Senacie. Posłowie natomiast są wogóle wyjęci z pod sankcji prawnej (str. 37). Nie wystarcza tu zatem Autorowi nie tylko „taka czy inna“ odpowiedzialność; także określona w Konstytucji odpowiedzialność zbiorowa Sejmu jest niewystarczająca; potrzeba zatem skutecznej sankcji prawnej.

Moglibyśmy się zatem spodziewać, że taką właśnie sankcję będzie Autor uważać za pożyteczną również w nowym ustroju. Tymczasem na str. 55 (na której według twierdzenia Autora niema mowy o odpowiedzialności Prezydenta Rp., co ma być „znowu nieścisłością“ z mojej strony) czytamy: „Nie zna więc Konstytucja Styczniowa owej zdradliwej odpowiedzialności za naruszenie konstytucji, która w rękach sejmowładztwa mogła być środkiem nacisku na władzę najwyższą w ustroju marcowym“ (por. też str. 36)!

Zamiast odpowiedzialności prawnej mamy w nowym ustroju odpowiedzialność wobec opinji społecznej. Może ona stać się czynnikiem rzeczywistej i skutecznej kontroli; Autor zdaje się podzielać to stanowisko na str. 46; również na str. 44 i 72 spotykamy zdania, które to pośrednio potwierdzają. W innem miejscu jednak Autor wartość tej opinji kwestjonuje, skoro twierdzi: „Można więc mówić co najwyżej o opinji większości obywateli, choć trudność stwierdzenia rzeczywistych poglądów też jest niezmiernie wielka“ (str. 30) a w artykule umieszczonym wyżej podkreśla jeszcze wyraźnie: „Można ustalić opinję pewnych obywateli, nie można zaś dokładnie określić opinji większości“.

Ad 4. Autor stwierdza na str. 30, że „świadoma wola narodu jest fikcją raczej szkodliwą“, kwestjonując „realność woli narodu jako prawnego czynnika“. Skoro tak to zarzut Jego, sformułowany na str. 19: „Sejm ogłasza się suwerennym, t. zn. deklaruje, że on, nie zaś naród, który go wybrał, jest ostatecznem źródłem władzy państwowej. Wybory nie dały mu tej suwerenności: a więc uzurpował sobie tę władzę absolutną“, nie wydaje się uzasadniony.

Autor czyni mi tu zarzut, że „str. 31 o narodzie nic nie mówi, choć na nią powołuje się krytyk“. Wobec tego prostuję: nie ma być „na str. 30—32“ jak to mylnie napisałem, ale ma być „na str. 30 i 32“.

Ad 6. Str. 41: „rozporządzenia te stały się ważnym czynnikiem rozwoju prawa polskiego“. „Uniknęło się na tej drodze zbiorowego poprawiania projektu ustaw w parlamencie, które narusza zazwyczaj dobrze przemyślany i jednolity charakter projektu“. Parlament psuje zatem dobre zazwyczaj projekty ustawodawcze. Str. 61: „...wskazuje, że ustawa... ma pozycję hierachicznie wyższą niż dekret, są bowiem w rozumieniu ustawodawcy styczniowego materje tak ważne, że mogą być regulowane tylko w sposób najlepszy“. Możnaby uważać, że „rozumienie ustawodawcy“ odnosi się do „ważności materyj ustawodawczych“, słowo zaś „sposób najlepszy“ wyraża ocenę Autora, — skoro Konstytucja nie zna lepszych i gorszych sposobów. Gdy nawet pominiemy tę suggestję słowa, jest rzeczą oczywistą, że Autor ocenia ten system Konstytucji Kwietniowej jako dodatni, podkreślając, że zostawiono w Konstytucji Kwietniowej wszystkie najważniejsze urządzenia ustroju demokratycznego (str. 44, 72) i tłumacząc, że dekrety Prezydenta Rp. obejmują dziedzinę ograniczoną,

wzgl. że „nie wkraczają w sytuację obywatela“ (str. 60). W tem oświetleniu zaś krytyka roli Sejmu, który psuje projekty ustawodawcze, może chyba wywołać wrażenie niekonsekwencji?

Pozatem muszę zaznaczyć, że nie można uznać za pogląd ustawodawcy kwietniowego poglądu, że ustawy zwyczajne mają „pozycję hierarchicznie wyższą, niż dekrety“, — jak to czyni Autor. Jest to sprzeczne z art. 57 56, 79 i 49 nowej Konstytucji, który to ostatni artykuł stawia w hierarchji norm prawnych oba te „akty ustawodawcze“ na tej samej płaszczyźnie. Nie może więc Autor imputować ustawodawcy poglądu o „najlepszym sposobie“ ustawodawstwa.

B. Zarzut pewnego braku ścisłości postawiłem bardzo oględnie, licząc się z trudnościami Autora, który pisząc rzecz dla młodzieży, musiał niejednokrotnie rezygnować z operowania ścisłemi, nieprzystępnemi dla młodego Czytelnika terminami prawniczemi. Stwierdza też we wstępie Autor Sam, że musiał niejednokrotnie uczynić ofiarę z precyzji i dokładności, by uczynić wywody prostszemi i zwięzłemi.

Zaznacza Autor na końcu, że „wyczerpująco rozważył wszystkie objekcje krytyka“. Dla ścisłości zaznaczam, że nie wszystkie: twierdzenie, odnoszące się do str. 46 nie zostało omówione.

Sądzę, że w ten sposób zdołałem metodę pracy Autora jak i swój punkt widzenia dostatecznie wyjaśnić.

Marjan Zimmermann.

Na tem redakcja dyskusję zamyka.

— Nadesłano do Redakcji:

Książki: Bystroń J. St. Kultura ludowa (Warszawa, Nasza Księgarnia 1936). — Brzęczkowski. Teka miast pomorskich. (Warszawa, Bibl. Politechniki, 1936). — Dąbrowski J., Zand A. Historja. (Warszawa, Gebethner i Wolff). — Maruszewski A. Ochrona granic w dawnej Polsce i dzisiaj (Warszawa, Bibl. Żołnierza K. O. P., 1936).— Memorjał w sprawie działalności przedsiębiorstw państwowych (Kraków, Tow. Ekonomiczne, 1936). — Rychliński St. Warszawa jako stolica Polski (Warszawa, Biuro Ekon. zarz. miej., 1936). — Skarbek Fr. Pisma pomniejsze (Warszawa, Szkoła Główna Handlowa, 1936). — Sprawozdanie z działalności Stow. Chrześc. Narod. Nauczycieli Szkół Powsz. za r. 1935 (Warszawa 1936). — Wydawnictwa Bibljoteki „Spraw Narodowościowych“: nr. 25 Krysiński A. Dr. Rozwój stosunków etnicznych Ziemi Czerwieńskiej w Polsce Odrodzonej (Warszawa 1936) — nr. 26 Obrębski J. Problem etniczny Polesia (Warszawa 1936). — Wydawnictwa Bibljoteki Polskiej: Manifest Tow. Demokratycznego R. 1836 wyd. Cz. Leśniewski (Warszawa 1936). — Heydel A. Myśli o kulturze (Warszawa 1936). — Wydawnictwa Książnicy-Atlas (Lwów—Warszawa): Romer E. Atlas geograficzny i historyczny dla kl. IV (1936) — Romer E. Polityczny Atlas Kieszonkowy (1936) — Romer E. Rola mapy w nauczaniu (1936). — Hulewicz W. Gniazdo żelaznego wilka (1936). — Smolarski M. Dawna Polska w opisach podróżników (1936). — Błeszyński J. i Górniak St. Handel węglem w Polsce (1936). — Dyboski R. Charles Dickens (1936). — Valdour J. W krainach obu Nilów (1936). — Czekańska M. Wykresy i diagramy w nauczaniu geografji (1936). — Krieck E. Wychowanie narodowopolityczne (1936). — Korsak Wł. Puszcza Rudnicka (1936). — Meissner T. Dookoła świata na „Darze Pomorza“ (1936). — Bystroń J. St. Nazwiska Polskie (1936). — Wydawnictwa Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie: Balicki J., Maykowski St. Mówią Wieki t. IV (1936). — Kubski B. i Maykowski St. Światło w chacie (1936). — Dobraniecki St. i Kubski B. Na zagonie (1936). — Jodłowski St. Dr. i Taszycki W. Dr. Zasady pisowni polskiej i interpunkcji (1936). — Auerbach M. i Dąbrowski K. Disce La-

tine dla kl. IV gimn. (1936). — Skimina St. Elementa Latina dla kl. I—III gimn. (1936). — Jarosz Wł. i Kargol A. Polska. Dawne dzieje i dzisiejsze urządzenia ...dla VI kl. szkół powsz. 2 stopnia (1936). — Martynowiczówna Wł. Obrazki z przeszłości i teraźniejszości ...dla IV kl. szkół powsz. 1 stopnia (1936). — Bzowski K. Geografja dla III kl. gimn. (1936).—Zakrzewski St. Zagadnienia historyczne (1936).—Wydawnictwa obce: Gaillard i d'Amat. Histoire contemporaine (Paris, Hatier, 1935). — Hain R. Deutschland im Lichte französischer Geschichtsbücher (Berlin 1936). — Hallynck P. Memento d'histoire contemporaine (Paris, Hatier, 1936). — Lehmann W. Volksverantwortlicher Geschichtsunterricht (Erfurt, Steuger, 1936). — Segond E. Chronologie de l'histoire de France (Paris, Hatier, 1930). — Stuckart. Rechtserziehung (Berlin, Diesterweg, 1936).

Czasopisma: Bulletin du Bureau International d'Education. — Biuletyn polsko-ukraiński. — Dzienniki Urzędowe Kuratorjów O. S.: Kraków, Lwów, Łódź, Poznań, Warszawa, Wilno. — Eos. — Echo. — Głos nauczycielski. — Głos nauczycielstwa wołyńskiego. — Gimnazjum. — Istorisk Marksist. — Jugoslovenski Istoriski Casopis. — Kultura i wychowanie. — Miesięcznik literatury i sztuki. — Miesięcznik pedagogiczny. — Muzeum. Nauczyciel polski. — Neofilog. — Oświata i wychowanie. — Pedagogicky sbornik. — Pobudka. — Polonista. — Poradnik językowy. — Praca w klasach łączonych. — Praca szkolna. — Przedszkole. — Przegląd pedagogiczny. — Przewodnik pracy społecznej. — Ruch literacki. — Ruch pedagogiczny. — Rysunek i zajęcia praktyczne. — Sprawy nauczycielskie. — Śpiew w szkole. — Szkoła. — Szkoła rolnicza. — Szkoła dokształcająca zawodowa. — Szkolnictwo zawodowe. — Wychowanie fizyczne w szkole. — Z bliska i z daleka.

TREŚĆ — SOMMAIRE

Adres Redakcji: Lwów, Stryjska 18. — Administracji: Lwów, Uniwersytet.